

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LETICIA ROCHA DE ABREU SODRÉ CARVALHO

**Intencionalidade, planejamento e gestão da formação continuada
de professores em serviço:
caminhos e obstáculos para uma experiência significativa**

São Paulo
Janeiro | 2024

LETICIA SODRÉ

**Intencionalidade, planejamento e gestão da formação continuada
de professores em serviço:
caminhos e obstáculos para uma experiência significativa**
Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e
Psicologia

Orientadora: Prof^a Dr^a Tizuko Morchida
Kishimoto

São Paulo
Janeiro | 2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

S679i Sodré, Leticia
Intencionalidade, Planejamento e Gestão da
Formação Continuada de Professores em Serviço -
caminhos e obstáculos para uma experiência
significativa / Leticia Sodré; orientadora Tizuko
Morchida Kishimoto. -- São Paulo, 2024.
284 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

1. Formação Continuada. 2. Educação Básica. 3.
Experiência educativa. 4. Participação democrática.
5. Teoria Fundamentada. I. Morchida Kishimoto,
Tizuko, orient. II. Título.

SODRÉ, L. Intencionalidade, planejamento e gestão da formação continuada de professores em serviço: caminhos e obstáculos para uma experiência significativa. 2024. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dra.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Aos que amam o mundo o bastante para assumirem a responsabilidade por ele.

Agradecimentos

À minha orientadora, professora Tizuko Morchida Kishimoto, pela imensa generosidade, compreensão e doação. Sua confiança em mim me deu segurança para seguir.

Aos meus pais, Lilian e Gilberto, maiores torcedores e apoiadores, pelo suporte dado nas transcrições das entrevistas e leituras da tese, além das outras tantas manifestações de amor e confiança em mim. O amor de vocês me fortalece.

Ao meu companheiro, Ivan Souto, pela escuta, calma e incentivo. Por ter me ajudado a pensar, acompanhando com paciência cada um dos momentos da pesquisa, e “segurado as pontas” em casa nos períodos mais difíceis. Seu amor me manteve inteira.

Às professoras Vera Placco e Lilian Bacich, pelas contribuições valiosas no momento da qualificação, que me permitiram tomar consciência de questões já naturalizadas e me ajudaram a afinar a intencionalidade da investigação.

Ao professor Fernando Lídio, por ter me acolhido tão gentilmente como orientanda na Universidade do Minho, ampliando minhas perspectivas para enriquecer a análise dos dados da pesquisa.

Aos professores João Formosinho e Julia Oliveira-Formosinho, que, durante minha estada em Portugal, estiveram sempre disponíveis para me apoiar no aprofundamento da compreensão de questões essenciais à tese.

À professora Mônica Pinazza, pelos “puxões de orelha” e conselhos preciosos.

Ao professor Paulo Focchi pela postura humana e generosa no dia da minha defesa.

À amiga Cíntia Justino, pelas trocas, pela escuta e pelas considerações sábias e certeiras.

Aos professores e coordenadores pedagógicos entrevistados e direção da escola pesquisada, pela abertura, sinceridade, inspiração e confiança. Vocês compartilharam generosamente comigo suas reflexões, sentimentos e sonhos. Vocês são o corpo, o coração e alma desta tese. Espero ter feito jus ao tesouro que me confiaram.

a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele (Arendt, 2005, p. 247)

RESUMO

SODRÉ, L. **Intencionalidade, planejamento e gestão da formação continuada de professores em serviço: caminhos e obstáculos para uma experiência significativa**. 2024. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Esta tese investigou os caminhos e obstáculos para realizar a Formação Continuada de Professores em Serviço (FCPS) de modo significativo para professores e coordenadores pedagógicos, tendo como intuito apoiar a comunidade escolar na formulação e gestão dessa iniciativa dentro da escola. Para isso, realizamos um estudo de caso com observação participante ao longo de 2021 e 2022 em escola privada de Educação Básica na cidade de São Paulo. Os dados empíricos analisados advêm de entrevistas feitas em dois momentos distintos, com intervalo de um ano, com 11 professores polivalentes e especialistas e 5 coordenadores pedagógicos, atuantes nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais na escola pesquisada. Utilizamos como referência de práticas significativas para a FCPS os cinco aspectos apresentados na revisão de Moriconi (2017): foco no conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK); duração prolongada; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; e coerência. A geração e análise dos dados foi feita a partir da perspectiva construtivista da Teoria Fundamentada em Dados - TFD (Charmaz, 2009), com uso do software NVivo. A sustentação teórica se deu nos conceitos de Homologia de Processos (FERRY, 1997); Experiência Educativa (DEWEY, 1979a; 1979b; 2023); Participação Democrática (DEWEY, 1979b); Profissionalismo docente (IMBERNÓN, 2000; NÓVOA, 2017); Aplicacionismo (FORMOSINHO, 2016; IMBERNÓN, 2000) e Performatividade (BALL, 2005). O estudo partiu de uma lógica aplicacionista, pressupondo que o desenvolvimento profissional docente seria mais significativo caso a FCPS *aplicasse* estratégias formativas tidas como eficazes pela literatura científica. Porém, no decorrer da investigação compreendemos que cabe à FCPS apoiar os professores em seus processos de investigação sobre a própria prática, oferecendo as condições propícias para isso em termos de tempo, espaço, informação, interlocução com os pares e com a teoria educacional. Para que isso seja possível, a escola há de afirmar e confiar nessa *intencionalidade*, tendo em vista tanto o que ela é, sob influência da cultura da performatividade, quando o que deseja ser, em prol da sociedade que intenta construir. Em seguida, *planejar-se*, antecipando aquilo que será necessário para alcançar seu objetivo, e *gerir* a FCPS contando com práticas consistentes de participação democrática e colaboração, de forma a manter a proposta viva e coerente por meio da sua própria transformação.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Básica. Experiência educativa. Participação democrática. Teoria Fundamentada.

ABSTRACT

SODRÉ, L. **Intentionality, planning, and management of continuous school based teacher education: paths and obstacles for a meaningful experience.** 2024. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

This thesis investigated the paths and obstacles to conducting Continuous School based Teacher Education (CSBTE) in a meaningful way for teachers and educational coordinators, aiming to support the school community in formulating and managing this initiative within the school. To achieve this, a case study with participant observation was conducted throughout 2021 and 2022 in a private Basic Education school in São Paulo. Empirical data were analyzed from interviews conducted at two different times, with a one-year interval, involving 11 generalist and specialist teachers and 5 educational coordinators working in Early Childhood Education and Elementary School (Initial and Final Years) at the researched school. The reference for meaningful CSBTE practices was Moriconi's (2017) five aspects: focus on pedagogical content knowledge (PCK), extended duration, active learning methods, collective participation, and coherence. Data generation and analysis were conducted using Grounded Theory (GT) with support from NVivo software. The theoretical framework relied on concepts such as Homology of Processes (FERRY, 1997), Educational Experience (DEWEY, 1979a; 1979b; 2023), Democratic Participation (DEWEY, 1979b), Teacher Professionalism (IMBERNÓN, 2000; NÓVOA, 2017), Applicationism (FORMOSINHO, 2016; IMBERNÓN, 2000), and Performativity (BALL, 2005). The study initially adopted an applicationist logic, assuming that teacher professional development would be more meaningful if CSBTE applied strategies were proven effective in scientific literature. However, during the investigation, it was understood that CSBTE should support teachers in their processes of investigating their own practice by providing conducive conditions in terms of time, space, information, peer interaction, and engagement with educational theory. For this to be possible, the school must affirm and trust this intentionality, considering its current influence under the performativity culture and its desired future in building a better society. Subsequently, planning is required, anticipating what will be necessary to achieve its goal, and managing CSBTE with consistent practices of democratic participation and collaboration to keep the proposal alive and coherent through its own transformation.

Keywords: Continuous Teacher Education. Basic Education. Educational experience. Democracy. Grounded Theory.

Sumário

Prefácio: Relato de uma experiência educativa na primeira pessoa do singular	10
1. Introdução.....	13
2. Metodologia	22
2.1. Caracterização da Pesquisa	22
2.2. Caracterização do Contexto	29
2.2.1. Contextualização da escola pesquisada	29
2.2.2. Sobre os entrevistados e critérios de seleção	31
2.3. Trajetória de pesquisa	35
2.3.1. Primeira Fase da Pesquisa Empírica	35
2.3.2. Segunda Fase da Pesquisa Empírica	40
2.3.3. Terceira Fase da Pesquisa Empírica	47
3. O que os dados contam	58
3.1. Definição da Intencionalidade da FCPS	59
3.1.1. Princípios Norteadores	61
3.1.2. Leitura do contexto da escola	82
3.1.3. Objetivos da FCPS.....	113
3.2. Planejamento da FCPS.....	133
3.2.1. O quê Os Objetivos de Desenvolvimento Profissional	136
3.2.2. Como Dispositivos de formação continuada	142
3.2.3. Quem Os formadores.....	182
3.2.4. Quando e quanto tempo A organização do tempo	192
3.2.5. Onde A organização do espaço.....	205
3.3. Gestão da FCPS	207
3.3.1. A visão e adesão ao “grande objetivo”	208
3.3.2. A sustentação da proposta de FCPS.....	216
3.3.3. Construção de uma cultura participativa e colaborativa	223
4. Aprendizados	241
5. Referências Bibliográficas.....	247
APÊNDICES	266

Prefácio: Relato de uma experiência educativa na primeira pessoa do singular

Muitas vezes a gente acha que, uma vez que aprendeu algo, pronto. Aquilo está aprendido. Mas não é bem assim que funciona. No mestrado, com o processo de investigação sobre minha própria prática, eu já havia me deparado com a dissonância entre aquilo que eu acreditava na teoria, as pedagogias participativas, e a minha atuação como professora junto às crianças. Agora no doutorado, aconteceu a mesma coisa.

Isso me lembra aquela imagem de que a aprendizagem (assim como a vida) é uma espiral ascendente, e nós caminhamos sobre ela, vivendo sempre os mesmos ciclos, mas, como dito pela coordenadora C22 em sua entrevista, cada vez “uma oitava acima”.

Certamente ainda vou me deparar com incoerências entre minha prática e aquilo que tenho como visão de mundo e de pessoa, porque a cultura em que estamos imersos e o modo como ela nos leva a acreditar que determinada coisa é “o certo”, “o melhor” ou “o mais apropriado”, está incorporada, entranhada, em camadas mais profundas do que podemos ver a olho nu.

Porém, a cada volta na espiral, é possível colocar um pouco mais de luz no que ainda não foi trazido para a consciência, possibilitando uma progressiva integração¹ entre o que se acredita e o que se faz. Isso apenas é factível por meio da reflexão e da auto investigação, o que nesta tese defendemos tanto para o processo de aprendizagem dos professores quanto da própria organização escolar.

Na empreitada desta tese, eu acabei compreendendo na pele – e “na marra” – que não há uma transformação consistente da prática profissional sem que haja a clareza de que tipo de mundo se quer ajudar a criar e sem que se pause periodicamente para analisar se aquilo que se comunica e faz está de acordo com essa visão. Eu só criei real empatia com o processo de desenvolvimento dos professores quando percebi o tanto que me foi custoso transformar minha compreensão dos elementos do contexto estudado. Eu aprendi sobre o processo de aprendizagem dos professores ao vivenciar o meu próprio processo de aprendizagem, a partir das mesmas condições que foram compartilhadas nesta tese como sendo as necessárias para eles.

¹ A qual Dewey (2023) chama de “continuidade”.

Passei a entender, por exemplo, por que o professor P17 me pedia para as formações tratarem mais sobre filosofia da educação² ou por que um outro docente, que não fora entrevistado, solicitava para abordarmos sobre o que cada um deles entendia por educação. Eu ouvia e concordava que isso era importante, mas dizia não ser “o mais urgente” naquele momento. Eu já fui professora e conseguia me conectar com o que os professores diziam, mas quando se está na posição de coordenação pedagógica, as “urgências” falam tão mais alto que se tende a redimensionar as outras solicitações.

Dewey (1979b) dizia que a reflexão é a maneira pela qual uma pessoa busca preservar as suas características. Eu achava estranha essa ideia, mas entendi quando me dei conta que as características das quais ele fala não são as mais superficiais, de como agimos cotidianamente, mas as características que nos configuram humanos.

É o interesse que direciona aquilo que será aprendido e dá sentido e energia para empreender essa jornada dura que é transformar algo dentro de si e manifestar essa transformação. Eu entendi que o interesse vem de um ruído, um descompasso, entre o que eu sou agora e o que eu quero ser, em relação mútua com o mundo que eu quero ajudar a construir.

Dewey (1987b) fala do “prazer que acompanha o interesse autêntico e legítimo” (p.70) e diz que “sua fonte é, no fundo, uma necessidade do organismo” (idem). Isso me traz à lembrança uma ligação telefônica com a professora Júlia Oliveira-Formosinho em abril de 2023, em que eu me emocionei ao ouvi-la falar que, nós, educadores, em vez de nos orientarmos pelos estágios de desenvolvimento de Piaget ou Vygotsky, deveríamos nos orientar pela curiosidade da criança, dando sustentação e nutrição para ela.

Eu me emocionei porque aquilo ressoou em mim como uma chave que abriria algumas portas de entendimento. Posso ter lido ou ouvido algo semelhante anteriormente, talvez até nos escritos de Julia, mas no momento aquilo não havia me tocado. Eu consigo perceber o que me desperta interesse ao perceber o que me emociona. O interesse, a curiosidade, é uma bússola.

Por isso a Teoria Fundamentada em Dados (TFD) ressoou tão forte em mim quando li o percurso metodológico de uma tese de doutorado de uma colega, sobre formação de professores. Senti no corpo o entusiasmo e na mente o pensamento “isso

² Alinhado a Dewey (2023), quando disse que “apenas os inovadores e aqueles que lutam pelas reformas educacionais sentem a necessidade de uma filosofia da educação” (p. 21).

faz sentido para mim!”. E me espantei, no decorrer do próprio processo da pesquisa, com a semelhança orgânica entre os princípios da TFD e a experiência educativa de Dewey.

A doação mais preciosa que se pode oferecer a alguém, a meu ver, é fazer isso que Julia disse ao telefone, o que Dewey defende com relação à educação escolar, e que Charmaz (2009) orienta ao tratar da condução da TFD: dar condições para que as pessoas investiguem aquilo que lhes desperta interesse. O interesse genuíno, aquele que é sentido antes da razão, a motivação intrínseca de se manter em desenvolvimento.

Aquilo que realmente faz sentido para você, é, no fim, uma comunicação imediata daquilo que você precisa. Não daquilo que você deveria querer, deveria fazer, mas daquilo que você realmente precisa. Seguir o seu interesse genuíno é buscar atender a uma necessidade da alma. Quando fazemos isso, nos tornamos mais integrados, e faz-se uma continuidade entre nós e o mundo.

1. Introdução

A formação continuada de professores de educação básica é tida mundialmente como um fator de alto impacto na aprendizagem das crianças e jovens (COCHRAN-SMITH *et al.*, 2016; DARLING-HAMMOND, 2017; SIMIELLI, 2017). Além disso, segundo a UNESCO (2023), o investimento no desenvolvimento profissional contínuo do professor desempenha um papel fundamental na retenção desses profissionais, o que tem sido uma grande preocupação atual.

Porém, como nos diz Nóvoa (2022), “A formação continuada permanece dominada por uma lógica de cursos e de ações que os professores devem frequentar [e] hoje nada disto faz sentido” (p. 5). Gatti *et al.* (2019, p. 178) também pontuam, quanto à formação continuada no Brasil, que ainda se dá pouca atenção à “necessidade de construção de um projeto de formação que defina princípios, estruture atividades e proponha formas de avaliação tendo em vista o perfil do profissional que se pretende formar”.

O contexto em que iniciamos esta investigação foi o da publicação da Resolução CNE/CP N° 1 de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020)³, a qual “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC)”, a ser implementada em até dois anos após sua divulgação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica presentes na Resolução CNE/CP N° 1/ 2020 amparam-se na afirmação de que

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. (BRASIL, 2020)

A pesquisadora, motivada pelo incômodo de, em sua experiência profissional, as iniciativas de formação continuada de professores em serviço (FCPS) não serem percebidas pelos docentes como significativas para a melhoria da sua prática junto aos

³ Revogando a Resolução anterior, CNE/CP n° 2/2015 (BRASIL, 2015), que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

estudantes, se perguntou se a implementação do conteúdo da Resolução – tanto suas diretrizes quanto a BNC-FC – contribuiria ou não para a mudança desse cenário.

A partir da pergunta “Quais os caminhos e os obstáculos para realizar a Formação Continuada de Professores em Serviço de modo significativo para docentes e coordenadores pedagógicos?”, a presente investigação tem como intuito apoiar a comunidade escolar, com destaque para a equipe docente e de gestão pedagógica, na formulação e gestão de uma formação continuada de professores em serviço significativa para os seus participantes.

Para isso, realizamos um estudo de caso (CRESWELL, 2014) com observação participante (MERRIAM, 2009), ao longo de dois anos, junto a uma escola privada de Educação Básica da cidade de São Paulo na qual a pesquisadora integrava a equipe de coordenação pedagógica no papel de facilitadora da formação continuada de professores. O conteúdo apresentado nesta tese é essencialmente advindo de entrevistas com professores⁴ e coordenadores pedagógicos⁵ dessa escola, em dois momentos distintos, um ao final de 2021, outro no fim de 2022. A geração e análise dos dados obtidos por meio das entrevistas foi feita a partir dos critérios da Teoria Fundamentada em Dados (TFD) (CHARMAZ, 2009), com o suporte do software NVivo⁶.

No momento inicial da investigação, a pesquisadora entendia que nortear a FCPS a partir de um currículo de competências docentes seria uma condição relevante para tornar essa iniciativa mais significativa para os professores, pressupondo-se que, desse modo, seria mais intencional e direcionada às suas necessidades. Em função disso, elaborou em 2021 um currículo de habilidades docentes⁷ com base na BNC-FC para orientar a condução de parte da entrevista realizada na primeira fase da pesquisa e também para embasar as ações futuras da FCPS.

A primeira fase da pesquisa, ocorrida em 2021, envolveu entrevistas⁸ com 15 profissionais (10 professores e 5 coordenadores pedagógicos) da escola pesquisada, com o intuito de identificar junto a eles quais seriam os princípios, focos e formatos de um plano de formação continuada de docentes em serviço que atendesse às suas

⁴ Professores polivalentes e especialistas, de todas as áreas do conhecimento e etapas da educação básica oferecidas pela escola.

⁵ Coordenadores pedagógicos responsáveis pelas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

⁶ NVivo é um software de análise de dados qualitativos, produzido pela empresa Lumivero.

⁷ O processo de construção está descrito na seção “Primeira Fase da Pesquisa Empírica” da Metodologia.

⁸ Foram 15 horas de conversa, transcritas em 225 páginas.

necessidades de desenvolvimento⁹. A partir dos dados gerados nessas entrevistas, foi elaborado um plano de FCPS¹⁰ para ser implementado na mesma escola no ano seguinte.

Na segunda fase da pesquisa, ocorrida ao longo de 2022, foi feito o planejamento e a implementação do plano de FCPS em parceria com a equipe de coordenação pedagógica; e realizadas avaliações semanais e bimestrais¹¹ para acompanhar a satisfação dos professores quanto às iniciativas formativas em curso.

A terceira e última fase da pesquisa – dada entre novembro de 2022 e fim de 2023 – transcorreu após um ano de início da condução da FCPS fundamentada no plano aqui mencionado. Nesse período identificou-se empiricamente que a expectativa de realizar uma FCPS significativa para os professores apenas por meio da implementação de estratégias consideradas eficazes – o que hoje reconhecemos como sendo manifestação de uma lógica aplicacionista (FORMOSINHO, 2016; IMBERNÓN, 2000) – era incompatível com as demandas colocadas pelas interações complexas intrínsecas ao contexto escolar. As diretrizes e o currículo presentes na Resolução CNE/CP Nº 1/ 2020 têm apontamentos relevantes, mas de nada servem sem as condições necessárias para serem desenvolvidas na escola.

Com base nessa compreensão, alteramos a perspectiva por trás da nossa pergunta de pesquisa, migrando de um questionamento quanto ao “o que fazer” para “como fazer”. Realizamos então novas entrevistas¹², com 16 profissionais (11 professores e 5 coordenadores pedagógicos) da escola, voltadas para saber o que eles identificavam como sendo os caminhos e os obstáculos para a condução das estratégias de FCPS vivenciadas ao longo do ano. Essas estratégias, definidas com base nos dados das entrevistas realizadas em 2021, coincidiam com os cinco pontos citados no artigo 7º da Resolução CNE/CP Nº 1/ 2020 e com as estratégias apresentadas na revisão feita por Moriconi (2017) como sendo comuns aos programas de formação continuada de

⁹ O roteiro das entrevistas de 2021 está no APÊNDICE F e um trecho de transcrição no APÊNDICE G.

¹⁰ Os tópicos relativos ao plano elaborado a partir das primeiras entrevistas constam no APÊNDICE I.

¹¹ Apesar de possuímos os registros do planejamento dos encontros de formação continuada e das avaliações dos professores sobre os encontros, como esses foram realizados para fins de gestão interna e não de pesquisa, não contamos com o consentimento para a sua utilização.

¹² Foram 11 horas de conversa, transcritas em 159 páginas. O roteiro das entrevistas de 2022 consta no APÊNDICE K e um trecho de transcrição no APÊNDICE L.

professores (FCP) considerados eficazes¹³ a partir de estudos empíricos ao redor do mundo¹⁴:

- foco no conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK);
- duração prolongada;
- métodos ativos de aprendizagem;
- participação coletiva;
- coerência.

Apesar de tanto na Resolução CNE/CP Nº 1/ 2020 quanto na pesquisa de Moriconi (2017) ser utilizado o termo “eficaz”, nesta tese decidimos por evitá-lo, ao considerar o seu uso muitas vezes estar vinculado a propostas de lógica aplicacionista (FORMOSINHO, 2016; IMBERNÓN, 2000) e à difundida cultura da performatividade (BALL, 2005) nas escolas. Em substituição, optamos por usar o termo “significativo/a”, dada a constante repetição dessa palavra nos dados empíricos associando-a a ações ou condições formativas que apoiassem os professores no desenvolvimento da sua prática junto aos estudantes.

Há um extenso número de pesquisas que tratam da formação continuada de professores e buscam salientar quais os dispositivos pedagógicos mais significativos para o desenvolvimento profissional docente¹⁵. Quando se trata de formação continuada de professores *em serviço*, porém, há uma quantidade bem menor de produções científicas. Em busca realizada em janeiro de 2024 por produções que mencionassem os termos “formação continuada de professores”, na plataforma Scielo (scielo.br) foram identificadas 408 produções e no Google Acadêmico (scholar.google.com.br), aproximadamente 292.000.

¹³ “Estão sendo entendidas aqui como iniciativas de formação continuada eficazes quaisquer tipos de ações de formação continuada para as quais foi encontrado algum tipo de evidência de que a participação dos professores nessas experiências teria produzido resultados positivos sobre os próprios professores (...) ou sobre os seus alunos (...)” (Moriconi, 2017, p. 15)

¹⁴ A pesquisa de Moriconi (2017) “Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências”, realizada pela FCC, baseou-se em pesquisas realizadas na Austrália, Canadá, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel e Estados Unidos (BLANK; DE LAS ALAS, 2009; SNOW-RENNER; LAUER, 2005; TIMPERLEY *et al.*, 2007; YOON *et al.*, 2007).

¹⁵ Para citar algumas: Alarcão (2001); Canário (2007); Cramer; McHatton e Little (2015); Darling-Hammond (2000; 2017); Darling-Hammond *et al.* (2009); Day (2001); Desimone (2009); Ferreira (2009a); Formosinho (2009); Gatti *et al.* (2019); Hargreaves (1998); Imbernón (2000); Kelchtermans (2023); Moriconi (2017); Niza e Formosinho (2009); Nóvoa (1995); Oliveira-Formosinho (2009b; 2016a); Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018); Rodgers e Raider-Roth (2006); Zeichner (2008).

Ao mesmo tempo, ao fazer a busca em ambas as plataformas pelos termos “formação continuada de professores *em serviço*”, no Scielo foram listados dez resultados e no Google Acadêmico apenas um. Tais publicações tratavam da formação para uma área do conhecimento específica, como linguagem (RAMOS; SOUZA, 2021), ciências (BRICCIA; CARVALHO, 2016), matemática (ALVES; MUNIZ, 2019) e educação física (SILVA *et al.*, 2018); a especificidade da formação para o trabalho em creche (VOLPATO; MELLO, 2005); a transição da formação inicial para a continuada (NASCIMENTO; REIS, 2017); a docência em classes hospitalares (BARROS, 2007); e formar professores para lidar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) (SANTOS, 2014; ZANDAVALLI; PEDROSA, 2014) ou para uma prática determinada, como a de buscar e utilizar artigos acadêmicos em interlocução com a realidade da escola (COUTINHO; FOLMER; PUNTEL, 2014). De forma distinta desses, um dos artigos (MACHADO; YUNES; SILVA, 2014) dizia respeito à perspectiva ecológica de formação de professores, porém com análise apenas teórica.

Acreditamos que a contribuição desta tese reside na imersão possibilitada por um estudo de caso com duração de dois anos em uma mesma escola; e na franqueza e generosidade com a qual os entrevistados compartilharam, a partir da própria experiência, suas percepções sobre o que lhes é significativo ou não na FCPS e sobre os caminhos e obstáculos para a condução dessa iniciativa. Consequência disso foi a geração de dados fartos e densos, que deram condições a uma análise complexa e abrangente da realidade vivenciada nesta escola. Apesar deste contexto específico ser único e irrepetível, possui uma série de semelhanças com outras tantas escolas, dada a coexistência no mesmo tempo histórico, influenciadas pelas culturas do gerencialismo e performatividade (BALL, 2005), que transcendem escolas e nações.

A utilização da TFD foi essencial para que esta tese pudesse servir ao seu propósito de “apoiar a comunidade escolar, com destaque para a equipe docente e de gestão pedagógica, na formulação e gestão de uma formação continuada de professores em serviço significativa para os seus participantes”. Isso em função de que tal metodologia condiciona o pesquisador a estar a serviço dos dados empíricos, sendo um porta-voz ético e responsável dos relatos a ele confiados. Isso confere autenticidade à pesquisa, restringindo a possibilidade de o pesquisador partir apenas da sua visão restrita do problema de investigação.

Talvez o valor desta tese consista justamente na sua vulnerabilidade. No sentido de não ser um postulado. No sentido de explicitar, na sua própria sucessão de eventos, um movimento de transição de uma perspectiva tradicionalista – de apostar na aprendizagem baseada em competências e aplicação de estratégias eficazes como uma *salvação* para a formação de professores – para uma visão que reconhece o caráter essencial da participação democrática e da valorização do conhecimento do professor para a sustentação da escola como um organismo que aprende.

Partimos de uma lógica de “suprir as necessidades de desenvolvimento dos docentes” – na qual o professor é o *problema* – para alcançar uma lógica de “apoiar os docentes em seus processos de investigação sobre os problemas que vivenciam na sua prática cotidiana” – na qual o foco está nos próprios problemas escolares. Apenas essa última possibilita o apoio mútuo dentro da comunidade escolar em prol de fins comuns.

Essa tese é, desse modo, uma fotografia da travessia de uma ponte, a pesquisadora ainda no meio do caminho, olhando para um novo panorama e carregando nas costas itens da estação anterior. O que se mantém é a busca pela intencionalidade.

Em seguida a esta introdução, ingressamos no capítulo 2, relativo à Metodologia. Partimos da “Caracterização da Pesquisa”, na qual os aspectos da Teoria Fundamentada em Dados (CHARMAZ, 2009) serão abordados com maior profundidade. Depois é feita a “Caracterização do Contexto”, com uma “Contextualização da escola pesquisada”, ilustrando as circunstâncias essenciais do ambiente em que foram gerados os dados; e uma explanação “Sobre os entrevistados e critérios de seleção”. Por último, nesse mesmo capítulo, é compartilhado o detalhamento da “Trajetória de pesquisa” em suas três fases aqui já relatadas.

O capítulo 3, “O que os dados contam”, foi resultante de repetidos processos de ordenação e reordenação das categorias de análise advindas dos dados empíricos, a partir dos critérios da TFD. A versão que aqui será apresentada é uma narrativa em três atos. Chegar a esse formato não foi premeditado, deu-se de modo orgânico, em função de que o formato narrativo é um dos primeiros e mais naturais modos que usamos para organizar as informações que captamos do mundo (BRUNER, 2001).

Valendo-se do conceito de *monomito* de Campbell (2007), muitos roteiristas utilizam a chamada “Jornada do Herói” como referência de estrutura narrativa. Os Estúdios Pixar¹⁶, de acordo com Brown (2020), se orientam por três etapas essenciais:

1. O primeiro ato, em que o protagonista é chamado para uma aventura, a aceita, é apresentado às regras daquele mundo e, no final, encara algo desafiador.
2. O segundo ato é quando o protagonista busca resolver o desafio de maneiras cômodas, que não exijam a sua vulnerabilidade, para, no final, perceber que não conseguirá solucionar a questão sem que se vulnerabilize.
3. O terceiro ato é aquele no qual o protagonista corajosamente se vulnerabiliza com o intuito de enfrentar o problema e, assim, se liberta.

No Capítulo 3, os três atos são: “Definição da Intencionalidade da FCPS”; “Planejamento da FCPS”; e “Gestão da FCPS”.

Fazem parte da “Definição da Intencionalidade da FCPS” três seções: “Princípios Norteadores”; “Elementos a serem considerados”; e “Objetivos da FCPS”. A seção “Princípios Norteadores” é o espaço no qual afirmamos os conceitos que, além de serem os que mais se manifestaram nas entrevistas, coincidirem com a teoria adotada para a análise dos dados empíricos. Nossa principal sustentação teórica se deu nos conceitos de “Homologia de Processos” (FERRY, 1997; NIZA; FORMOSINHO, 2009); “Aprendizagem Ativa” (DEWEY, 1978b; 1979b; FERRY, 1990); Experiência Educativa (DEWEY, 1979a; 1979b; 2023); e Participação Democrática (DEWEY, 1979b; FREIRE, 1996).

A segunda seção da “Definição da Intencionalidade da FCPS”, disserta sobre a “Leitura do contexto” necessária para a construção da intencionalidade da FCPS, de forma a construir uma ponte entre o que a escola deseja ser (apresentado nas subseções “Visão de mundo e de educação presentes na escola” e “Expectativas sobre o trabalho docente”) e o que ela é atualmente (explicitado nas subseções “Perfil da equipe de professores da escola” e “Condições existentes para o trabalho docente”). É feita, neste momento, a defesa de que, caso não sejam considerados esses dois polos, a formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor não terão aderência entre si.

Aqui abordamos sobre a sociedade que se deseja construir por meio da educação (DEWEY, 1979b; FREIRE, 1992; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018); a

¹⁶ Estúdio americano de animação por computador integrante da Disney Studios Content.

coerência entre as iniciativas escolares e a visão de professor (IMBERNÓN, 2000); os perigos do “currículo oculto” (FORMOSINHO; MACHADO, 2009); a indefinição e sobrecarga de trabalho dos professores (CANÁRIO, 2007; IMBERNÓN, 2000); o modelo aplicacionista (FORMOSINHO, 2016; IMBERNÓN, 2000); os impactos do gerencialismo e da performatividade (BALL, 2005; LIMA, 2002); e as condições de trabalho dos professores (HARGREAVES; FULLAN, 1992; IMBERNÓN, 2000).

Já a terceira seção da “Definição da Intencionalidade da FCPS”, apresenta os três grandes objetivos identificados a partir dos dados como sendo aqueles que deveriam guiar as iniciativas de FCPS: o “Desenvolvimento da profissionalidade docente”; o “Pertencimento a um grupo de professores”; e o “Cuidado com a saúde física, mental e emocional do professor”. Amparamos a análise majoritariamente nos conceitos de profissionalismo (IMBERNÓN, 2000; NÓVOA, 2017), colegialidade (NÓVOA, 2023) e mal-estar docente (ESTEVE, 1999).

A segunda parte do Capítulo 3 é a dedicada ao “Planejamento da FCPS”, na qual exploramos quais seriam os elementos constituintes de um plano para amparar a gestão das iniciativas de FCPS. O plano é composto de:

- O quê | Os Objetivos de Desenvolvimento Profissional;

Nesta seção tratamos do desafio de definir, priorizar e comunicar os objetivos de desenvolvimento profissional dos professores, conectando os princípios da escola com a relação entre “como ela se apresenta agora” e “para onde ela quer ir”, de modo a serem significativos para os professores, contemplando a sua diversidade.

- Como | Dispositivos de formação continuada;

Nesta seção nos ocupamos dos dispositivos de formação continuada (FERRY, 1997) que, segundo os dados empíricos, seriam os mais significativos para atender aos objetivos de desenvolvimento profissional dos professores. Tais dispositivos foram categorizados como referentes à “Repertoriação da prática docente”; à “Pesquisa e Reflexão sobre a Prática”; à “Observação da prática e feedback”; à “Mentoria”; e à “Suspensão do próprio contexto”.

- Quem | Os formadores;

Esta seção dedicou-se aos distintos tipos de facilitadores da FCPS e suas particularidades. Falamos de “Os pares como formadores”, “O coordenador pedagógico como formador”, e “‘Gente de fora’ como formador”.

- Quando e quanto tempo | A organização do tempo;

Aqui discutimos três papéis mencionados nos dados empíricos como sendo exercidos pelo *tempo* na FCPS: “Viabilizar o processo de aprendizagem dos professores”, “Prever a continuidade, retomada e fechamentos das ações”, e “Atender aos objetivos, condições e necessidades da FCPS”.

- Onde | A organização do espaço;

Neste tópico explanamos brevemente como a organização do espaço está a serviço da intencionalidade da FCPS.

A terceira parte do Capítulo 3 diz respeito à “Gestão da FCPS”, organizada em três seções: “A visão e adesão ao ‘grande objetivo’”; “A sustentação da proposta de FCPS”; e a “Construção de uma cultura participativa e colaborativa”. Neste momento final da discussão e análise dos dados, debatemos que, para os professores exercerem autoria e terem autonomia em seus processos investigativos, é crucial visualizarem o “grande objetivo” da escola e se verem no mesmo. Identificamos que a colaboração e a tomada de decisões de maneira democrática são essenciais para sustentar a coerência das iniciativas da escola, dentre elas, a FCPS. Construir uma democracia, superando a lógica do “poder sobre” e se encaminhando para a do “poder com” (DAY, 2001) é uma transição lenta, que exige um ambiente de confiança e segurança para expor fragilidades e contar com apreciações dos outros sobre o trabalho sendo desenvolvido.

As três grandes partes do Capítulo 3 – “Definição da Intencionalidade da FCPS”; “Planejamento da FCPS”; e “Gestão da FCPS” – ressoam com a concepção de narrativa em três atos sobre a qual falamos há pouco. Após o “chamado à aventura” que é desenvolver uma FCPS significativa para os professores e para a escola como um todo, primeiro há de se estabelecer e reconhecer as “regras do jogo” por meio da elaboração de uma intencionalidade; depois se preparar para enfrentar as dificuldades, partindo de uma certa “zona de conforto”, ao projetar um plano de FCPS; para, por fim, apenas conseguir encontrar caminhos para superar os obstáculos ao se vulnerabilizar.

Para Bruner (2001), o motivo de toda narrativa é “corrigir ou explicar o ‘desequilíbrio’ que, antes de mais nada, fez com que a história fosse contada” (p.119). É o desequilíbrio – o “chamado para a aventura” – que nos desperta o interesse pela aprendizagem (DEWEY, 1978a) e foi ele que nos convocou para dar vida a essa investigação. Seja bem-vindo.

2. Metodologia

2.1. Caracterização da Pesquisa

A presente pesquisa enquadra-se na modalidade de investigação qualitativa, que

é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

Ainda de acordo com os autores, na investigação qualitativa busca-se compreender ou interpretar um fenômeno por meio dos materiais empíricos “que descrevem a rotina, momentos problemáticos e o significado nas vidas dos indivíduos” (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 2). Nesta pesquisa optamos por gerar tais materiais empíricos a partir do estudo de caso, o qual envolve a “exploração, ao longo de um período de tempo, de um sistema delimitado ou caso, através de uma coleta de dados detalhados e em profundidade, envolvendo fontes múltiplas de informação ricas em contexto” (CRESWELL, 2014, p. 87). Também escolhemos realizar a análise e tratamento dos dados com base na Teoria Fundamentada em Dados (TFD), que será abordada mais à diante.

Relembramos que nosso maior interesse nesta investigação foi o de apoiar a comunidade escolar, com destaque para a equipe docente e de gestão pedagógica, na formulação e gestão de uma formação continuada de professores em serviço significativa para os seus participantes. Tendo isso em vista, a escolha pela realização de um estudo de caso deve-se ao entendimento de que a utilidade da tese é proporcional ao quanto ela revela das experiências reais de formação continuada vividas por tais atores, tanto vivências consideradas malsucedidas quanto as bem-sucedidas. Consideramos que o estudo de caso nos disponibiliza as ferramentas necessárias para esse desvelamento.

Dentro do estudo de caso, optamos por realizar entrevistas individuais com professores e coordenadores pedagógicos da escola, de forma a possibilitar uma triangulação de vozes, decorrente do cruzamento de vários olhares, essencial para não se cair em verdades absolutas e construir conhecimento de caráter intersubjetivo

(OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b). Aqui concordamos inteiramente com Oliveira-Formosinho (2016b, p. 2) ao dizer que “a inclusão das vozes é uma questão de democracia, mas é também uma questão de rigor; triangular as vozes dos participantes permitirá um conhecimento mais autêntico sobre os processos transformativos vividos”.

As entrevistas realizadas foram *intensivas*, que entendemos como sendo um método vantajoso para a geração de dados na pesquisa qualitativa, em função de permitir um “exame minucioso de um tópico em particular, com uma pessoa que tenha tido experiências relevantes” (CHARMAZ, 2009, p. 46) e possibilitarem ao pesquisador que

- Vá além das aparências da(s) experiência(s) descrita(s).
- Interrompa para explorar um determinado enunciado ou tópico.
- Solicite mais detalhes ou explicações.
- Questione o participante sobre as suas ideias, sentimentos e ações.
- Volte a um ponto anterior.
- Reformule uma ideia emitida pelo participante para checar a sua precisão.
- Reduza ou acelere o ritmo.
- Altere o tópico seguinte.
- Valide o participante conforme seu caráter de benevolência, perspectiva ou ação.
- Utilize as habilidades sociais e de observação para promover a discussão.
- Respeite o participante e manifeste estima pela sua participação. (Ibidem, p.47)

Antes disso, o projeto da pesquisa foi submetido à Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a qual analisou os materiais apresentados e considerou que a investigação cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos. Cada um dos participantes, tanto da primeira quando da segunda fase da pesquisa empírica assinou um “Termo de consentimento livre e esclarecido”¹⁷ a partir do qual concordavam com a gravação da conversa e com o uso do seu conteúdo para os fins desta investigação, estando cientes dos objetivos da pesquisa, do caráter voluntário da participação e da confidencialidade quanto às suas identidades. Também recebi a autorização escrita da diretora da unidade escolar para a realização desta iniciativa. Posteriormente, o texto com a transcrição de cada entrevista foi enviado para a conferência dos respectivos participantes e não houve por parte deles a solicitação de alterações no mesmo ou exclusão da participação.

¹⁷ Presentes nos APÊNDICES E (2021) e J (2022).

Após o término da escrita da tese, em janeiro de 2024, este texto foi enviado para a ciência da direção e equipe de coordenação pedagógica da escola pesquisada e seu conteúdo foi apresentado e discutido junto aos seus membros, em reunião presencial em março do mesmo ano.

Apesar da já sabida limitação dos estudos de caso para a generalização do conhecimento – principalmente tendo-se em conta um contexto com tantas especificidades como o observado nesta tese –, almejamos que as “lições aprendidas” (LINCOLN; GUBA, 1985) desta investigação – sejam úteis aos leitores, que façam as suas próprias ponderações ao se perguntarem, como sugere Walker (1980, p. 34 apud MERRIAM, 1988, p. 177), "O que há neste estudo que posso aplicar à minha própria situação e o que claramente não se aplica?".

O contexto do estudo de caso foi a escola onde a pesquisadora atuou como coordenadora pedagógica no período de 2021 a 2022. Foi neste espaço que se pôde observar de perto os desafios da gestão da formação continuada de professores e, por consequência, foi neste espaço que a pergunta desta tese emergiu. Realizar a pesquisa empírica nesta unidade escolar deu-se fundamentalmente devido ao profundo conhecimento do contexto; à facilidade de acesso aos entrevistados, os quais participaram com abertura e confiança; e à licença para poder experimentar junto aos professores diferentes propostas de formação continuada, avaliadas periodicamente pelos docentes. Acreditamos que essas mesmas condições – tão essenciais para a realização da pesquisa tal como ocorreu – não poderiam ser conquistados em outro espaço, dentro do tempo disponível.

Em paralelo aos elementos positivos citados há pouco, reconhecemos que a investigadora exercer em 2022 o papel de responsável pela organização das iniciativas de formação continuada pode ter influenciado a ocorrência de falas dos professores mais ponderadas quando diziam respeito a críticas quanto a questões que envolviam diretamente o trabalho realizado pela mesma.

Pelo fato de, na primeira fase da pesquisa empírica, um plano de formação continuada de professores ter sido elaborado a partir da sistematização de dados advindos de entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos da escola, e a sua implementação ter contado com constantes revisões e alterações motivadas pela

avaliação dos professores sobre a iniciativa, um olhar superficial pode gerar a impressão de que se tratou de uma pesquisa-ação.

No entanto, não se deve supor que esta tese se configura enquanto tal, tendo em vista que o formato implementado não cumpre com um dos requisitos definidores da metodologia de pesquisa-ação: “a estimulação do grupo para a mudança de uma realidade social específica” (MÁXIMO-ESTEVEZ, 2008, p. 120). Essa característica a diferencia das demais metodologias qualitativas construtivistas em função dessas, fundamentalmente, apenas se preocupam “com o esclarecimento das diferentes construções e não com o processo de reconstrução, isto é, não com a elaboração de uma via única de saída, mas com uma multiplicidade de possíveis” (Ibidem, p. 120).

Como mencionado no trecho, a pesquisa-ação tem o compromisso com a reconstrução do contexto em que é realizada, e para isso conta com um processo de co-construção no qual investigador e investigado partilham dos mesmos objetivos e valores (Ibidem). A metodologia explorada nesta investigação, apesar de tido inspiração na pesquisa-ação, não pode ser caracterizada como tal, portanto, por duas razões. Uma envolve o fato de a pesquisadora ter se desvinculado do contexto antes que pudesse ser concluído um ciclo de “reconstrução”; outra deve-se ao processo de construção da proposta não ter contado com uma participação ativa dos professores na tomada de decisões, o que se concentrou na equipe de coordenação pedagógica.

Desse modo, definimos esta tese como sendo um estudo de caso com observação participante. De acordo com Gold (1958), há um espectro de quatro possíveis instâncias da observação participante: completo participante; participante como observador; observador como participante; e completo observador. De acordo com essa tipificação, à época da qualificação acreditamos que a pesquisadora assumisse a posição de “participante como observador”¹⁸, porém, observando em retrospecto, identificamos que o mais preciso seria qualifica-la como “completo participante”¹⁹ (MERRIAM, 2009) ou como algo intermediário entre os dois, tendendo para o último.

Na ocasião do exame de qualificação, membros da banca já haviam alertado para o risco de que a pesquisadora confundisse o seu papel com o de coordenação

¹⁸ instância na qual a atividade de observação do pesquisador - que é de conhecimento do grupo - está subordinada ao seu papel como participante. (MERRIAM, 2009)

¹⁹ Instância na qual o observador está totalmente imerso na situação, agindo como um membro integral do grupo, em busca de uma compreensão profunda do fenômeno observado. (MERRIAM, 2009)

pedagógica, assumindo pressupostos e tomando posições que a deslocariam do estado de “suspensão ética”²⁰ (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017) tão caro ao investigador. De fato, durante a realização do pré-teste da segunda fase da pesquisa empírica, a pesquisadora também percebeu que, dependendo da resposta do entrevistado, havia um impulso seu de recordar ações que já haviam sido realizadas no contexto da formação continuada de professores em serviço na escola pesquisada ou de comunicar suas intenções de fazê-lo. A partir dessa percepção, cuidou para que nas entrevistas seguintes pudesse assumir uma postura distanciada da sua própria prática profissional na instituição onde realizava a pesquisa.

Merriam (2009) nos ajuda a refletir sobre essa experiência ao ilustrar as possíveis interações pesquisadora/pesquisados em uma observação participante:

A observação participante é uma atividade esquizofrênica em que o pesquisador usualmente participa, mas não ao nível de estar totalmente absorto naquela atividade. Enquanto participa, o pesquisador tenta estar suficientemente dedicado a observar e analisar. Essa é uma posição marginal e pessoalmente difícil de sustentar. (p. 126)

Na pesquisa participante, acreditamos na busca de um equilíbrio entre a parte “participante” e a parte “observadora”, como dito por Patton (2002):

Fazer parte do programa como “alguém de dentro”, acentua a parte “participante” da observação participante. Ao mesmo tempo, o pesquisador permanece ciente de ser alguém “de fora”. O desafio é combinar participação e observação até tornar-se capaz de entender o ambiente como “alguém de dentro”, descrevendo isso para quem está “de fora”. (p. 268)

Merriam (2009), no entanto, alerta que, nesse tipo de relação, sempre se tenderá a um certo desequilíbrio:

Na realidade, pesquisadores raramente são completamente participantes ou completamente observadores. Em vez disso, há frequentemente um mix de papéis em que se inicia como completo participante e depois coloca-se mais na posição de pesquisador, ou, ao contrário, começa como total observador e torna-se mais participante ao longo do tempo. (p. 125)

²⁰ Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017, p. 123) denominam de “suspensão ética” o movimento a ser feito pelo educador “para que a sua prática não crie uma sequência de ações standardizadas dirigidas a obter respostas previsíveis das crianças”. Mesmo que na obra dos autores tal expressão seja utilizada no contexto da relação entre os educadores e as crianças, acreditamos aqui que o mesmo nos auxilia a pensar também na relação entre adultos. No caso específico em que foi utilizada neste texto, a suspensão ética seria de a pesquisadora agir de modo que condicionasse os entrevistados a responderem de acordo com o desejado por ela.

Concordamos que, como nos explicita a autora (Ibidem), “a questão não é quanto o processo de observar afeta o que é observado, mas como o pesquisador pode identificar os efeitos e contar com eles na interpretação do material colhido” (p. 127). Podemos, portanto, tirar proveito desse suposto ruído para enriquecer a investigação, dispondo de distintos ângulos de visão.

Há de se ter cautela para que os múltiplos papéis não sejam prejudiciais à pesquisa. Para isso, julgamos essencial que o pesquisador tenha clareza quanto à sua intencionalidade junto ao público pesquisado e com relação ao seu trabalho como um todo. A fim de se conquistar essa segurança, a sua prática há de estar embasada tanto em uma base teórica sólida, quanto nas suas crenças e valores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). A coerência e qualidade do trabalho pedagógico e do pesquisador dependem desse movimento e de que ele esteja sempre sendo repensado e reafirmado.

A escolha por seguir a Teoria Fundamentada em Dados (TFD) foi muito auspiciosa nesse sentido. As indicações desta metodologia quanto à geração, análise e elaboração teórica sobre o material empírico vieram fortemente ao encontro daquilo que o nosso contexto e pergunta de pesquisa solicitavam. Dada a natureza complexa do ambiente escolar e dos fluxos que envolvem a formação continuada de professores, a TFD nos pareceu muito oportuna, uma vez que “capta a diversidade de fatos, dados, informações, experiências da realidade, além da multidimensionalidade e a multicausalidade dos fenômenos” (PRIGOL; BEHRENS, 2019, p. 3-4), reconhecendo aquilo que emerge no contexto de pesquisa como determinante tanto do processo quanto do produto desse processo.

A TFD, conhecida como *Grounded Theory* a partir da elaboração de Glaser e Strauss (1967), Glaser (1978) e Strauss e Corbin (1990), foi revisada e ampliada por outros autores, gerando distintas perspectivas, dentre as quais a de Charmaz (2009) – concepção adotada nesta investigação - é uma das mais recentes. Charmaz (2009) assume uma *abordagem construtivista* da TFD, a qual é descrita pela autora como aquela que “estabelece a prioridade nos fenômenos do estudo e vê tanto os dados como a análise como tendo sido gerados a partir de experiências compartilhadas e das relações com os participantes” (p. 178). De maneira distinta, “a teoria fundamentada *objetivista* situa-se na tradição positivista e, portanto, considera os dados como verdadeiros em si mesmos, sem considerar os processos da produção desses dados” (p. 180).

Ao distinguir a sua postura construtivista das demais, a autora apresenta dos seguintes pontos:

- O processo de pesquisa da teoria fundamentada é fluido, interativo e irrestrito.
- O problema de pesquisa indica as opções metodológicas iniciais para a coleta de dados.
- Os pesquisadores são parte do que estudam e não algo isolado.
- A análise da teoria fundamentada determina o conteúdo e a orientação conceitual do estudo; a análise emergente pode levar à adoção de múltiplos métodos de coleta de dados e à realização da investigação em vários locais.
- Os níveis sucessivos de abstração da análise comparativa constituem a essência da análise da teoria fundamentada.
- As direções analíticas resultam do modo como os pesquisadores interagem com e interpretam as suas comparações e análises emergentes, e não de prescrições externas. (CHARMAZ, 2009, p. 239)

No capítulo “Trajetória de pesquisa”, mais especificamente na “Terceira Fase da Pesquisa Empírica”, iremos pormenorizar como se deu a utilização da Teoria Fundamentada em Dados e de que forma tal metodologia potencializou a geração e a análise de dados de forma flexível e objetiva, atendendo às particularidades de um sistema complexo como o ambiente escolar. Ao mesmo tempo, levamos em consideração o que Charmaz (2009, p. 31) nos elucida:

Os métodos sozinhos, quaisquer que sejam, não geram uma pesquisa de boa qualidade ou análises astuciosas. O que importa é o modo como os pesquisadores utilizam os métodos. As aplicações mecanicistas dos métodos produzem dados comuns e relatórios de rotina. Um olhar aguçado, a mente aberta, o ouvido apurado e a mão confiante podem aproximá-lo do que você estuda e são aspectos mais importantes que o desenvolvimento de ferramentas metodológicas.

Nas próximas sessões deste capítulo nós apresentaremos uma caracterização do contexto de pesquisa, assim como dos pesquisados e dos critérios para terem sido escolhidos, para, em seguida, narrar a trajetória de pesquisa, em suas diversas fases.

2.2. Caracterização do Contexto

2.2.1. Contextualização da escola pesquisada

O estudo de caso foi realizado em uma escola privada da cidade de São Paulo, SP, fundada em 2020. No período de realização da pesquisa empírica, contava com cerca de 400 estudantes e 80 professores. É uma escola de ciclo bimestral, de período integral (horário letivo das 08 horas às 15 horas), que atende às etapas da Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. A escola é voltada a famílias de classe social A (ABEP, 2022), porém conta com programa de bolsas que atende a 10% do público discente.

A abordagem de aprendizagem assumida pela escola se sustenta em uma matriz curricular transdisciplinar, baseada em competências, que pode ser alterada pelos docentes de acordo com a necessidade. São os professores que definem os objetivos de aprendizagem - a partir do currículo e das necessidades dos estudantes - a serem priorizados nos projetos transdisciplinares elaborados colaborativamente por eles antes do início de cada bimestre, fazendo uso de planejamento reverso²¹.

Da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, a progressão da aprendizagem é registrada e compartilhada com as famílias por meio de um Portfólio onde constam as produções dos estudantes e observações escritas dos professores e dos estudantes (a partir do 3º ano do Ensino Fundamental). No portfólio também estão presentes as rubricas²², construídas pelos professores, com os descritores da aprendizagem esperada dos estudantes ao final do ciclo.

A proposta pedagógica da escola prevê que sejam oferecidas pelos professores estratégias distintas para grupos de estudantes com diferentes necessidades de aprendizagem. Isso se manifesta em uma série de circunstâncias, como o planejamento

²¹ O planejamento reverso (WIGGINS; MCTIGHE, 2019) parte do estabelecimento das evidências de aprendizagem desejáveis ao fim de um determinado período para então planejar experiências de aprendizagem que atendam progressivamente a esses objetivos. Ele é chamado “reverso” porque, em vez de ser pensado aula a aula, sem a visibilidade do que se pretende adiante, desde o início têm-se em vista o objetivo final almejado para projetar o que será feito no momento presente.

²² Rubrica, de acordo com Brookhart (2013), é um conjunto de critérios para a produção e trabalho de um estudante, que inclui descrições dos diferentes níveis de qualidade da performance, em cada um dos critérios. Ainda de acordo com a autora, o trabalho por rubricas tem por princípio que você possa representar a aprendizagem de maneira visível e não apenas julgá-la subjetivamente, permitindo que o estudante assuma responsabilidade pela própria aprendizagem e construa autonomia.

de diferentes experiências de aprendizagem para um mesmo encontro com a turma, com diferentes recursos de aprendizagem, maior ou menor tempo para realização e entrega de produções, diferentes formas de evidenciar um mesmo objetivo de aprendizagem, o que vem a demandar também a construção de diferentes rubricas de aprendizagem dentro de um mesmo ano/série.

A Formação Continuada ocorre semanalmente para todo o quadro de professores. Os encontros têm a duração de 3 horas e são conduzidos majoritariamente pelas coordenadoras pedagógicas, mas também contam com os professores e convidados externos. As temáticas abordadas nos momentos de formação continuada envolvem alinhamento interno e preparo para realização das práticas relacionadas à proposta pedagógica da escola.

Na escola pesquisada há três tipos essenciais de professores:

- Os professores polivalentes, professores referência de cada turma. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental são pedagogas, chamadas de professoras de classe. Elas são responsáveis por criar e ministrar os projetos de Humanidades e STEM, enquanto os projetos de Expressões Artísticas são conduzidos pelos professores especialistas.
- Os professores assistentes são estagiários ou professores residentes, que estão ou no fim de sua graduação ou recém-formados. Os assistentes acompanham a turma em todos os projetos e demais experiências dentro da escola, prestando apoio tanto para os professores polivalentes quanto para os professores especialistas.
- Os professores especialistas são professores com licenciatura nas variadas áreas do conhecimento responsáveis por criar e ministrar os projetos de Humanidades e STEM nos anos finais do Ensino Fundamental e de Expressões Artísticas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental os professores especialistas de Humanidades e STEM apoiam as professoras polivalentes na elaboração e condução dos projetos.

A equipe de coordenação pedagógica na escola pesquisada é composta por coordenadores responsáveis por cada uma das etapas da Educação Básica (Educação

Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental) e também por pessoas responsáveis pela área de Currículo e Avaliação.

2.2.2. Sobre os entrevistados e critérios de seleção

Na primeira fase da pesquisa, em 2021, foram entrevistadas 15 pessoas; enquanto na segunda fase, em 2022, foram 16. Inicialmente se pretendia que os dados advindos das entrevistas fossem utilizados para a construção de um plano para a formação continuada de professores na escola pesquisada e; um ano depois, passou-se a ter o foco na identificação dos caminhos e obstáculos envolvidos na implementação desse plano. Tendo em vista tanto um quanto o outro objetivo, entendeu-se que seria importante para a investigação reunir participantes que demonstrassem ter uma atitude participativa e/ou crítica nas propostas de formação continuada de professores na escola.

Desse modo, para designar os professores participantes, verificou-se quem eram aqueles que respondiam com mais assiduidade os formulários de avaliação das iniciativas de formação continuada enviados pela coordenação pedagógica após os encontros formativos, ao longo de 2021 e 2022. Em seguida, foram selecionados professores polivalentes e professores especialistas²³ que pudessem representar as três etapas da educação básica oferecidas pela instituição, buscando respeitar a proporção de professores atuantes em cada especificidade. Dentre os especialistas, houve a preocupação de selecionar representantes das diversas áreas do conhecimento.

Após essa primeira seleção ter sido feita, aferiu-se, entre os listados, a diversidade de gênero, de idade e de anos de experiência como docente na Educação Básica. Após fazer alterações que atendessem – dentro do que o quadro de professores existente permitisse – a esses últimos critérios, chegou-se a uma versão final da listagem de professores a serem entrevistados, apresentada nas Tabelas 1 e 2. Quanto aos membros da equipe de coordenação pedagógica, houve a escolha de entrevistar todos aqueles que estivessem envolvidos no planejamento e condução das iniciativas de formação continuada na escola.

²³ Apesar de no time de professores da escola pesquisada também haver professores assistentes e estagiários, os mesmos não foram entrevistados. Isso se deu em razão das necessidades de desenvolvimento enquanto docentes destoarem das dos demais colegas, dada à sua menor experiência e à ainda incompleta formação inicial oferecida pelas licenciaturas.

Tínhamos como intenção manter as mesmas pessoas da primeira e na segunda fase de entrevistas, porém, circunstâncias como a saída da escola de 7 entrevistados e a mudança de cargo de outras 2 pessoas levou à permanência de apenas 6 daqueles que participaram inicialmente. Isso condicionou a redefinição dos participantes a partir dos mesmos critérios descritos há pouco e sistematizados na Tabela 1, a seguir.

Acadêmicos como Guba e Lincoln (1994) e Yin (1994) sustentam que os procedimentos de seleção dos participantes em pesquisas qualitativas são de natureza dinâmica e sequencial. Reconhece-se, portanto, que o conjunto de indivíduos engajados no estudo se ajusta de forma contínua, adaptando-se às novas hipóteses de trabalho que vierem a surgir. De acordo com os autores, o processo de escolha dos participantes se considera concluído somente quando esgotadas as oportunidades de geração de dados junto às diversas fontes de evidência disponíveis.

Tabela 1 – Critérios de definição dos entrevistados

	2021	2022
Representação de professores polivalentes, especialistas e coordenação pedagógica		
Professores Polivalentes	3 professores polivalentes	3 professores polivalentes
Professores Especialistas	7 professores especialistas	8 professores especialistas
Coordenação Pedagógica	5 coordenadores pedagógicos	5 coordenadores pedagógicos
Representação das três etapas da educação básica oferecidas pela instituição		
Educação Infantil	3 pessoas <ul style="list-style-type: none"> • 1 coordenadora pedagógica • 1 professora polivalente • 1 professora especialista 	5 pessoas <ul style="list-style-type: none"> • 1 coordenadora pedagógica • 1 professora polivalente • 3 professores especialistas
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	6 pessoas <ul style="list-style-type: none"> • 1 coordenadora pedagógica • 2 professores polivalentes • 3 professores especialistas 	5 pessoas <ul style="list-style-type: none"> • 1 coordenadora pedagógica • 2 professores polivalentes • 2 professores especialistas
Anos Finais do Ensino Fundamental	4 pessoas <ul style="list-style-type: none"> • 1 coordenador pedagógico • 3 professores especialistas 	4 pessoas <ul style="list-style-type: none"> • 1 coordenador pedagógico • 3 professores especialistas
Representação dos diversos componentes curriculares (professores especialistas)		
Matemática	2	2
Ciências	1	1
Língua Inglesa/Língua Portuguesa	1 (Língua Inglesa)	2 (Língua Portuguesa)
História	2	1

Arte	1	2
Representação de mulheres e homens		
Mulheres	12	12
Homens	3	4
Representação de distintas faixas etárias		
21 a 27 anos	1	4
28 a 34 anos	3	1
35 a 41 anos	7	5
42 a 48 anos	2	4
56 a 62 anos	2	2
Representação de maior ou menor experiência como docente na Educação Básica		
até 2 anos	3	1
3 a 5 anos	1	5
6 a 10 anos	5	3
11 a 15 anos	2	2
16 a 20 anos	3	4
mais de 20 anos	1	1

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Na Tabela 2, a seguir, cada uma das pessoas entrevistadas foi identificada a partir da sua ocupação na escola (se professor polivalente, especialista ou coordenador pedagógico), segmento do ensino no qual atuava, gênero, idade e quantidade de anos de docência na Educação Básica. Para que as identidades dos professores se mantivessem em sigilo, não informamos qual a área do conhecimento relativa a cada docente, dado que, havendo essa especificação, seria possível identificá-los. Pela mesma razão, ocultamos a informação relativa à etapa de ensino vinculada a cada coordenador.

As pessoas selecionadas e entrevistadas foram representadas nesta pesquisa por meio de códigos, elaborados com base nos seguintes critérios:

- **Letra de início do código:** se o código inicia com a letra “P”, o entrevistado é um professor, se inicia com a letra “C”, o entrevistado é um membro da equipe e Coordenação Pedagógica.
- **Número de dois algarismos em seguida à letra:** cada entrevistado possui um número de dois algarismos após a letra, que o identifica e não se altera caso a entrevista tenha ocorrido em 2021 ou em 2022.

- **Número seguido do ponto:** o número seguido do ponto será “1” (“.1”) se o participante foi entrevistado em 2021, será “2” (“.2”) caso tenha sido em 2022, e “1/2” (“.1/2”) caso tenha realizado a entrevista tanto em 2021 quanto em 2022.

Tabela 2 – Caracterização dos entrevistados

CÓDIGO	OCUPAÇÃO	GÊNERO	IDADE	ANOS DE DOCÊNCIA	SEGMENTO ²⁴
P01.1/2	Professor(a) Especialista	Homem	35 a 41	04	AIEF
P02.1	Professor(a) Especialista	Homem	28 a 34	06	AFEF
P06.1/2	Professor(a) Especialista	Mulher	56 a 62	39	EI
P07.1	Professor(a) Especialista	Mulher	35 a 41	02	AIEF
P03.1	Professor(a) Especialista	Homem	35 a 41	10	AFEF
P04.1	Professor(a) Polivalente	Mulher	35 a 41	05	AIEF
P05.1	Professor(a) Especialista	Mulher	28 a 34	07	AIEF
P08.1	Professor(a) Polivalente	Mulher	35 a 41	07	AIEF
P09.1	Professor(a) Especialista	Mulher	21 a 27	06	AFEF
P10.1	Professor(a) Polivalente	Mulher	35 a 41	16	EI
P11.2	Professor(a) Especialista	Mulher	21 a 27	04	AFEF
P12.2	Professor(a) Polivalente	Mulher	21 a 27	07	EI
P13.2	Professor(a) Polivalente	Mulher	42 a 48	08	AIEF
P14.2	Professor(a) Especialista	Homem	35 a 41	20	AFEF
P15.2	Professor(a) Especialista	Mulher	35 a 41	11	AIEF
P16.2	Professor(a) Especialista	Mulher	21 a 27	05	AFEF
P17.2	Professor(a) Especialista	Mulher	35 a 41	17	EI
P18.2	Professor(a) Polivalente	Mulher	21 a 27	04	AIEF
P19.2	Professor(a) Especialista	Mulher	42 a 48	15	EI
C02.2	Coordenação Pedagógica	Homem	28 a 34	06	-
C07.2	Coordenação Pedagógica	Mulher	35 a 41	03	-
C20.1/2	Coordenação Pedagógica	Mulher	35 a 41	17	-
C22.1/2	Coordenação Pedagógica	Mulher	56 a 62	02	-
C21.1	Coordenação Pedagógica	Mulher	28 a 34	13	-
C23.1	Coordenação Pedagógica	Mulher	42 a 48	20	-
C24.2	Coordenação Pedagógica	Homem	42 a 48	20	-
C25.1	Coordenação Pedagógica	Mulher	42 a 48	-	-

Fonte: elaborada pela autora (2023)

A seguir descreveremos as etapas da trajetória desta pesquisa.

²⁴ AIEF é a sigla para Anos Iniciais do Ensino Fundamental, AFEF é a sigla para Anos Finais do Ensino Fundamental e EI é a sigla para Educação Infantil.

2.3. Trajetória de pesquisa

Conforme mencionamos na introdução, a pesquisa contou com três fases distintas, as quais geraram uma compreensão progressiva do objeto de estudo, provocando mudanças nos pressupostos e na pergunta da investigação. Aprofundaremos sobre cada uma delas agora.

2.3.1. Primeira Fase da Pesquisa Empírica

2.3.1.1. Preparação para a Pesquisa Empírica

Na primeira fase da investigação empírica, realizada ao final de 2021, quando a pesquisadora ainda não estava envolvida nas ações de formação docente da escola pesquisada, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas junto a 15 participantes, sendo 10 professores e 5 coordenadores pedagógicos. Neste momento inicial, a pergunta de pesquisa se centrava em qual seria o melhor formato de um plano de formação continuada de professores em serviço, com o intuito de atender às necessidades de desenvolvimento dos docentes. À época, deu-se grande enfoque para as habilidades docentes, para a avaliação do trabalho docente e para os conteúdos que tematizariam a formação.

Perseguindo esse objetivo, primeiramente foi realizado um levantamento das documentações nacionais relacionadas à formação continuada de professores. A Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), presente no anexo da Resolução CNE/CP Nº 1 de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020)²⁵, foi o documento mais recente encontrado, tendo sido aprovado em 2020 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que apresenta diretrizes e objetivos específicos para essa modalidade formativa. Tal resolução foi criada a partir do estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) de que “os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a BNCC”; e pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), a qual coloca

²⁵ A Resolução nº 1/ 2020 “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”.

o “prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente”.

Optou-se por iniciar a investigação tendo esse material como referência ao considerar: os interesses da pesquisa neste momento; o fato de a BNC-FC ser o documento orientador da formação continuada de docentes em vigor; e a obrigatoriedade da sua implementação nos cursos e programas voltados à formação continuada docente, tendo preferência pela prática formativa em serviço, em até dois anos após a publicação da Resolução nº 1/2020. Isso nos trouxe, em 2021, um senso de relevância para investigar como realizar esse processo de forma adequada às necessidades dos professores de cada unidade escolar, com qualidade e criticidade.

Nesta fase partiu-se também do pressuposto de que uma formação continuada que atenda às necessidades de desenvolvimento dos docentes lhes demanda clareza quanto às habilidades estabelecidas como desejáveis para a sua prática (BONOTTO; FELICETTI, 2014; LESSA; FELICIO; ALMEIDA, 2017; VIEIRA-SANTOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018) e supôs-se que uma forma de verificar tal compreensão seria solicitando a eles que se auto avaliassem com relação às mesmas.

Com isso em mente, foi realizado no dia 29/09/2021 um pré-teste²⁶ junto ao professor P01, o qual primeiramente respondeu a um formulário online²⁷ e, em seguida, compartilhou suas impressões pós preenchimento²⁸. Neste formulário, cada pergunta correspondia a uma das habilidades presentes na BNC-FC e havia opções de campos²⁹ para que ele se autoavaliasse com relação ao cumprimento/manifestação da mesma na sua prática docente.

O pré-teste foi conduzido tal como um ensaio geral (GOODE; HATT, 1972), implementando cada parte do procedimento exatamente como se pretendia realizar no

²⁶ O pré-teste é, de acordo com Goode e Hatt (1972), um ensaio geral em que cada parte do procedimento deve ser projetada e implementada exatamente como o será na hora efetiva da coleta de dados a fim de que os seus resultados apresentem as limitações do instrumento e possibilitem aprimoramento no mesmo.

²⁷ É possível conferir no APÊNDICE A os prints de tela das duas primeiras páginas do formulário criado no Google Formulários.

²⁸ Disponíveis no APÊNDICE B.

²⁹ Foram dadas quatro opções para a autoavaliação, reproduzindo os quatro graus da rubrica de objetivos de aprendizagem praticada na escola pesquisada: Expandindo (no caso do estudante, ou no caso, o professor, atingir o objetivo de aprendizagem e ir além, expandindo-o); Concretizando (no caso de ser atingido o objetivo de aprendizagem); Progredindo (no caso do objetivo de aprendizagem ainda não ter sido atingido, mas estar próximo de); e Emergindo (no caso do processo até se alcançar o objetivo de aprendizagem estar incipiente).

momento da efetiva da coleta de dados. A escolha por realizá-lo foi feita com o intuito de antecipar - dada a dificuldade de se prever apenas hipoteticamente - as falhas e incoerências que poderiam constar tanto no questionário quanto no roteiro e forma de condução da entrevista, gerando informações que amparassem ajustes de melhoria nos instrumentos. Desse modo, a posterior geração dos dados junto aos demais 14 participantes ocorreria de forma mais segura, poupando o tempo de ajustes e retrabalhos, e potencialmente gerando maior precisão e qualidade das informações.

Em seguida ao pré-teste foi realizada pela pesquisadora uma análise aprofundada³⁰ da (BNC-FC) para a construção de uma listagem de habilidades a ser utilizada como guia para a formação docente na escola no ano seguinte (2022).

2.3.1.2. Entrevistas da Primeira Fase da Pesquisa Empírica

As entrevistas realizadas em 2021 tiveram como foco investigar quais formatos um plano de formação continuada de professores em serviço haveria de ter para atender às necessidades de desenvolvimento dos docentes. Como pode-se conferir no roteiro da entrevista³¹, as perguntas giraram em torno das habilidades necessárias à atuação dos docentes; das estratégias de formação continuada mais adequadas para o desenvolvimento das habilidades docentes, dentre as quais a avaliação dos professores; e de quais seriam os objetivos da formação continuada em serviço na escola pesquisada. Com isso, buscou-se gerar informações que permitissem a elaboração dos princípios, focos e formatos de um plano de formação continuada para a escola pesquisada, a ser implementado em 2022.

Os 15 entrevistados desta primeira fase receberam por e-mail, na semana anterior à entrevista informações sobre a pesquisa da qual participariam; o arquivo do “Termo de consentimento livre e esclarecido”³² para leitura; o link da Resolução nº

³⁰ Processo que envolveu ajustes que atendessem aos pontos compartilhados pelo professor P01 (APÊNDICE A) e tornassem as habilidades mais específicas e evidenciáveis para mobilizar, desenvolver e avaliar de maneira objetiva. Foram frutos deste processo o mapa mental presente no APÊNDICE C e a listagem de 49 habilidades docentes, em sete categorias, parcialmente compartilhada no APÊNDICE D.

³¹ O roteiro da entrevista realizada com os professores e equipe da coordenação pedagógica está presente no APÊNDICE F. Uma pequena amostra de uma entrevista realizada nesta fase conta em APÊNDICE G.

³² O modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está presente no APÊNDICE E.

1/2020, contendo a BNC-FC; e o link do documento com o questionário a ser respondido, para ciência.

No dia da entrevista, responderam, em seu próprio computador pessoal, a um questionário³³ composto pelas 49 habilidades docentes derivadas da BNC-FC, selecionando, para cada item da listagem, uma das três alternativas: “bem desenvolvida”, no caso de habilidades que, de acordo com o respondente, prescindiam de apoio externo para o seu desenvolvimento ou manifestação; “manter” no caso de habilidades que o respondente dizia sentir-se capaz de manifestar, mas careceria de apoio para manter; e “preciso de maior apoio”, no caso de habilidades que o respondente considerava precisar de apoio externo a fim de desenvolver e manifestar.

Tanto no questionário quanto na entrevista, as respostas dos professores e dos profissionais da gestão pedagógica tiveram diferentes enfoques. Enquanto os professores responderam às questões levando em consideração suas próprias habilidades profissionais e experiências com estratégias de formação continuada; os integrantes da equipe de coordenação pedagógica responderam tendo em vista sua percepção com relação às habilidades e experiências dos docentes.

A realização do questionário, naquela fase da pesquisa, teve dois intuitos. Um deles foi o de favorecer o compartilhamento de informações consistentes e relevantes durante a entrevista, pressupondo que isso seria conquistado pelo engajamento ativo – via exercício reflexivo – dos respondentes com as temáticas a serem abordadas. O segundo intuito foi o de experimentar, com um grupo reduzido de pessoas, o processo de mapeamento das habilidades a serem priorizadas na formação continuada em serviço, o que se pretendia replicar junto à totalidade do corpo docente ao longo de 2022.

Futuramente notamos que a aplicação do questionário antes da realização da entrevista pode não ter sido uma escolha favorável ao objetivo de obter dos professores informações autênticas quanto ao que eles consideravam ser os princípios, focos e formatos mais adequados para um plano de formação continuada na escola pesquisada. Acreditamos que tal ação possa ter condicionado algumas das respostas dos participantes, propiciando que abordassem tópicos que não lhes eram relevantes e não seriam mencionados não fosse pelo contato com tal listagem. Dizemos isso porque, nas

³³ Um print de tela com o questionário encontra-se no APÊNDICE D.

entrevistas realizadas em 2022, muitos tópicos foram retomados, mas alguns não chegaram a ser novamente citados.

Durante o preenchimento do questionário, todos os participantes comentavam oralmente sobre a sua experiência subjetiva com alguma habilidade que lhes chamava a atenção. As considerações feitas eram anotadas pela pesquisadora em seu caderno para que pudessem ser recuperadas posteriormente, no momento da entrevista. A conversa foi orientada por um roteiro³⁴ formulado previamente, ao qual somaram-se perguntas concebidas no decorrer da experiência, a fim de ilustrar e explorar mais profundamente algo que havia sido compartilhado no momento da resposta ao questionário ou durante a própria entrevista.

As entrevistas realizadas com professores e equipe da coordenação pedagógica foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Foram 15 horas e 14 minutos de conversa (equivalentes a 225 páginas de transcrição), sendo 11 entrevistas realizadas presencialmente e 3 a distância, via videoconferência.

Uma primeira análise do conteúdo advindo dessas entrevistas foi realizada ainda no final de 2021, no contexto de escrita do relatório de qualificação. Neste momento, foram identificados os seguintes tópicos como os mais favoráveis para o desenvolvimento profissional do docente:

- Conhecimento sobre didática, fases do desenvolvimento da aprendizagem e diferenciação da aprendizagem
- Professor Pesquisador e Reflexivo, com processo de aprendizagem vinculado intrinsecamente à sua prática (formações que abordem e retroalimentem a prática).
- Escuta e Observação do trabalho do professor, Mentoria e Feedback sobre o trabalho observado.
- Troca de informações e experiências entre professores (Troca entre Pares)
 - Identificar como os colegas lidam com questões semelhantes;
 - Ampliar a visão sobre o estudante para quem leciona, acessando informações sobre como ele se manifesta em diferentes contextos.

³⁴ O roteiro das entrevistas está presente no APÊNDICE F.

- Formações que retomem / deem continuidade a tópicos abordados anteriormente.
- Comunicação clara dos objetivos e planos para a formação continuada;
 - dos papéis e responsabilidades dos professores;
 - das expectativas quanto ao trabalho dos professores.
- Intencionalidade Educativa no planejamento das ações formativas com base nas necessidades de desenvolvimento de cada grupo de professores.

Sobre tal conteúdo, vale pontuarmos que, no momento de análise do conteúdo da segunda rodada de entrevistas, realizada em 2022, o material empírico da primeira fase foi analisado novamente, sendo recategorizado a partir dos códigos emergentes. Desse modo, as categorias que não se sustentaram até o fim da investigação, tais como “habilidades docentes”, “avaliação do trabalho docente” e “temáticas de formação de professores”, não foram consideradas nesta tese.

2.3.2. Segunda Fase da Pesquisa Empírica

2.3.2.1. A Implementação de Iniciativas de Formação Continuada em 2022

No início de 2022, após o processo de transcrição, categorização e análise³⁵ dos dados advindos das entrevistas realizadas no final de 2021, foi criado um plano de formação continuada de professores em serviço³⁶ para ser implementado ao longo do ano. Acreditava-se que, em razão do plano ter sido elaborado a partir da sistematização dos dados das entrevistas, estaria representando os interesses e necessidades dos professores e coordenação pedagógica.

O plano era composto dos objetivos e premissas da Formação Continuada na escola pesquisada; das habilidades docentes a serem priorizadas num plano de desenvolvimento profissional; das condições a serem oferecidas pela escola para que elas fossem desenvolvidas; e das estratégias formativas a serem utilizadas para esse mesmo fim.

³⁵ Representada pelo mapa mental disponível no APÊNDICE H.

³⁶ Cujos tópicos essenciais estão compartilhados no APÊNDICE I.

Este plano foi apresentado primeiramente para a direção e equipe de coordenação pedagógica da escola, em janeiro de 2022, para ser compartilhado de forma simplificada aos professores em fevereiro, no início das aulas.

Uma primeira ação implementada do plano foi o envio de um questionário, para a totalidade dos professores da escola, com a finalidade de mapear o perfil dos docentes a partir das suas experiências prévias, interesses e necessidades de desenvolvimento. O modo escolhido para verificar essas últimas foi solicitar aos respondentes que informassem se precisavam de “muito apoio”, “pouco apoio” ou “nenhum apoio” para o exercício de cada um dos mesmos itens presentes na listagem de habilidades docentes com a qual os professores entrevistados na primeira fase da pesquisa entraram em contato.

Na análise das respostas, identificou-se que as quatro habilidades selecionadas pelos professores como sendo as mais desafiadoras eram relacionadas ao campo da avaliação da aprendizagem³⁷ e, em função disso, as iniciativas de formação continuada do primeiro semestre de 2022 foram planejadas tendo enfoque nessa área. Como os professores entrevistados em 2021 apontaram para a importância de que houvesse uma homologia entre as ações de formação de professores e de formação dos estudantes, neste bimestre os encontros de formação continuada foram conduzidos tal como um projeto, seguindo o modelo de aprendizagem baseada em projetos utilizado pela escola.

Ao final de cada encontro de formação docente, os professores recebiam um formulário eletrônico (Google Formulários) para responderem, no qual se perguntava se o objetivo do encontro havia ficado claro; se a estratégia escolhida foi a mais adequada para atender aos objetivos propostos; se havia dúvida ou comentário quanto a algum tópico abordado (e, caso sim, qual); quais questões gostaria que fossem abordadas nos próximos encontros; e o que havia aprendido naquele encontro. As respostas eram lidas

³⁷ Os itens mencionados foram: “planejar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem que possibilitem a todos os estudantes demonstrarem seu aprendizado”; “registrar a avaliação do alcance dos estudantes (individual e do grupo) nos objetivos de aprendizagem e o seu progresso ao longo do tempo, de forma compreensível para os pares, estudantes e famílias”; “registrar as evidências de aprendizagem, advindas da observação de ações e produções dos estudantes, de maneira precisa e contextualizada, a partir de pauta ou rubrica vinculada aos objetivos de aprendizagem” e “dar devolutivas / feedback baseados nas avaliações/objetivos de aprendizagem, em tempo hábil, tornando visível e compreensível para o estudante o seu processo de desenvolvimento e utilizando os erros/fracassos para potencializar sua aprendizagem”.

semanalmente pela equipe de coordenação pedagógica e consideradas no planejamento ou replanejamento dos encontros de formação continuada seguintes.

Ao final de cada um dos quatro bimestres de 2022 os professores também avaliaram (via Google Formulários) as iniciativas de formação continuada realizadas naquele período específico, informando o que consideram que mais apoiou a sua prática, o que menos apoiou, e o porquê. Também a cada bimestre, a equipe de coordenação pedagógica se reunia para planejar o próximo ciclo de formações, partindo do conteúdo da avaliação dos professores.

Uma das questões expostas nas avaliações foi o descontentamento dos professores ao não perceberem o benefício das formações em aspectos relevantes para a sua prática³⁸. Tendo em vista relatos nesse sentido, decidiu-se assumir no segundo bimestre um formato envolvendo pequenos grupos de docentes que lecionassem para as mesmas turmas de estudantes, no qual eles escolheriam o seu objeto de investigação, estudariam sobre ele, proporiam encaminhamentos para as problemáticas identificadas e experimentariam as suas propostas na prática.

Nas avaliações das ações formativas desse bimestre, houve comentários de professores manifestando frustração e descontentamento em vista de terem criado expectativas de que poderiam modificar a sua prática a partir do que julgassem mais adequado para os estudantes e si próprios, mas, por fim, não terem tido oportunidade de fazê-lo. Um relato a esse respeito, também compartilhado na última sessão do próximo capítulo, foi o seguinte:

A gente tinha momentos de discussão para resolver problemas pontuais, aí aconteceu uma sensação de que a equipe docente teria um posicionamento efetivo para resolução daqueles determinados problemas. Depois descobriu-se que não, porque essas determinações já tinham sido postas institucionalmente. Isso foi muito frustrante. (P16, 2022)

Dado esse cenário, apostou-se em mudar mais uma vez a estratégia no terceiro bimestre, dando-se enfoque à implementação de um processo de observação de aulas, feedback e mentoria dos professores, acompanhado de um Plano de Desenvolvimento

³⁸ A título de exemplo, em uma dessas avaliações semanais, realizada no dia 03/04/2022, um professor respondente disse que “Acho que as demandas tratadas na reunião de hoje são super importantes e, de fato, reconheço a necessidade de um procedimento comum entre toda a equipe. No entanto, minha percepção é que investimos muito tempo de formação discutindo uma mecânica procedimental acerca da postagem de evidências, criação de pastas etc, e deixamos de aproveitar as potencialidades e saberes da equipe para discutir questões de ordem pedagógica.”

Individual dos mesmos, o que se estendeu até o fim de 2022. Havia também o intuito de realizar os encontros de formação continuada do terceiro bimestre em um formato centrado na observação de evidências de aprendizagem dos estudantes e no planejamento das aulas a partir do que fosse observado. No entanto, o encontro formativo assumiu esse formato em apenas uma oportunidade, não havendo continuidade. Entende-se como um dos elementos provocadores disso o fato de, neste período do ano, o espaço de formação continuada ter sido muito solicitado para o tratamento de demandas emergentes para a escola.

No último bimestre do ano experimentou-se dividir os professores em pequenos grupos de acordo com as necessidades de desenvolvimento identificadas pela equipe de coordenação pedagógica. O formato dos encontros envolvia uma parte de estudo daquela temática e uma parte de discussão com enfoque em como aquilo se relacionava com a prática dos docentes ali presentes. Ao final do processo, os professores sistematizaram as suas aprendizagens e as compartilharam com os colegas de outros grupos tal como em um seminário. Nas avaliações do fim do quarto bimestre, alguns professores consideraram esse um bom formato, mas outros lamentaram o fato de não terem podido escolher³⁹ em qual grupo estariam e sobre o que estudariam.

Após as experiências relatadas, as perguntas iniciais da pesquisa já não pareciam mais tão relevantes. Percebeu-se como ingênua a ideia, existente no início da investigação, de que o sucesso de uma formação continuada de professores em serviço dependia principalmente da clareza quanto às habilidades profissionais a serem desenvolvidas pelos professores e quanto às estratégias mais eficazes para facilitar essa aprendizagem. Ingênua porque não dava real dimensão à intrincada teia de elementos que compõem uma escola, como o seu processo de tomada de decisões e as suas forças conflitantes, advindas da diversidade de expectativas e objetivos dos seus integrantes.

Sobre isso, que também veremos no decorrer do próximo capítulo, Lima (2002), citado por Pinazza (2013) alerta que

Especialmente os programas de formação contínua não podem se ater somente às competências técnicas, porque devem operar em duas importantes dimensões que se encontram no âmbito da prática profissional, traduzidas em culturas docentes: as particularidades de cada pessoa que exerce a profissão e

³⁹ Os entrevistados mencionaram como um fator para haver um maior ou menor engajamento dos professores nas iniciativas de formação continuada a existência da possibilidade de escolha. Falaremos sobre isso ao compartilharmos a análise dos dados empíricos.

as referências de práticas instituídas, que compartilham com seus pares nas situações de trabalho. (Lima, 2002 apud PINAZZA, 2013)⁴⁰

Essa complexidade eclipsou qualquer possibilidade de simplificação da questão sendo estudada. A capacidade de lidar com a incerteza transcende a mera aquisição de habilidades específicas pelos docentes e a simples implementação de estratégias tidas como eficazes. Portanto, embora se mantenha importante ter ciência das principais habilidades a serem desenvolvidas para o exercício da profissão docente e buscar implementar estratégias significativas de formação continuada de professores, não é útil nem às comunidades escolares nem à comunidade científica que isso seja abordado de maneira isolada.

Apesar de, como mencionamos na Introdução, a formação continuada de professores de educação básica ser um fator de alto impacto na aprendizagem das crianças e jovens (COCHRAN-SMITH *et al.*, 2016; DARLING-HAMMOND, 2017; SIMIELLI, 2017), tal impacto é reduzido ao ser vivenciada de forma independente das demais dimensões que organizam a ação pedagógica - espaço(s) e materiais pedagógicos; tempo(s) pedagógicos; interações e relações; observação, documentação, planificação [planejamento] e avaliação; organização de grupos; e projetos e atividades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a).

Em vez de se almejar a criação de um passo-a-passo para uma formação continuada de professores em serviço “efetiva”, passou a nos interessar mais investigar, dentro de um contexto escolar específico, os padrões envolvidos nessa iniciativa, tanto os padrões que a aproximam quanto os que a afastam do seu objetivo primordial, o desenvolvimento profissional dos docentes com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

O ângulo de visão foi ampliado. Para ir na direção do objetivo da pesquisa, fez-se necessário extrapolar a formação em si e investigar as implicações dos vários elementos do cotidiano escolar na mesma. Para isso, retomamos os tópicos resultantes da categorização dos dados empíricos advindos das entrevistas realizadas em 2021 e os comparamos com as cinco características apresentadas na revisão feita por Moriconi

⁴⁰ LIMA, J. A. As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

(2017): foco no conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK); duração prolongada; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; e coerência; conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Comparação entre levantamento Moriconi (2017) e o estudo de caso

Moriconi, 2017	<i>Dados da Primeira Fase da Pesquisa Empírica desta investigação</i>
1. foco no conhecimento pedagógico do conteúdo;	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre didática, fases do desenvolvimento da aprendizagem e diferenciação da aprendizagem
2. métodos ativos de aprendizagem;	<ul style="list-style-type: none"> • Professor Pesquisador e Reflexivo, com processo de aprendizagem vinculado intrinsecamente à sua prática (formações que abordem e retroalimentem a prática). • Escuta e Observação do trabalho do professor, Mentoria e Feedback sobre o trabalho observado.
3. participação coletiva;	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de informações e experiências entre professores (Troca entre Pares) <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar como os colegas lidam com questões semelhantes; ○ Ampliar a visão sobre o estudante para quem leciona, acessando informações sobre como ele se manifesta em diferentes contextos.
4. duração prolongada;	<ul style="list-style-type: none"> • Formações que retomem / deem continuidade a tópicos abordados anteriormente.
5. coerência.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação clara dos objetivos e planos para a formação continuada; <ul style="list-style-type: none"> ○ dos papéis e responsabilidades dos professores; ○ das expectativas quanto ao trabalho dos professores. • Intencionalidade Educativa no planejamento das ações formativas com base nas necessidades de desenvolvimento de cada grupo de professores.

As cinco estratégias destacadas na revisão de Moriconi (2017) foram utilizadas como categorias centrais nas entrevistas da segunda fase da pesquisa empírica. Isso tanto em razão de serem respaldadas por pesquisas empíricas internacionais como características desejáveis em formações continuadas de professores em serviço, como também por terem sido reconhecidas enquanto tal pelo público interno da escola (vide correlação apresentada na Tabela 3), o que favoreceu a padronização da comunicação. A seguir falaremos sobre o processo de realização dessas entrevistas.

2.3.2.2. Entrevistas da Segunda Fase da Pesquisa Empírica

Conforme mencionamos há pouco, para compreender como a formação continuada de professores em serviço pode ser realizada de forma que promova

melhorias na prática profissional docente, respeitando a complexidade do contexto escolar, fomos em busca de identificar os padrões do cotidiano escolar que aproximam e os que afastam tal iniciativa desse objetivo. Dessa forma, o novo ciclo de entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos centrou-se no questionamento de quais os caminhos e quais os obstáculos⁴¹ eles percebiam para a implementação de dispositivos de formação continuada de professores em serviço significativos para a sua prática.

Os participantes da segunda fase da pesquisa empírica foram selecionados⁴² e comunicados sobre a trajetória e os objetivos da pesquisa de doutorado em curso e sobre como seria a sua participação. Todos assinaram o “Termo de consentimento livre e esclarecido”⁴³ e autorizaram a gravação em áudio da conversa. Foram entrevistados ao todo 16 profissionais⁴⁴ da escola ao final de 2022 – dos quais seis também haviam participado em 2021 – sendo 11 professores e 5 coordenadores pedagógicos. Doze entrevistas foram realizadas presencialmente, no espaço da instituição, e quatro foram a distância, via videoconferência.

A entrevista⁴⁵ foi conduzida do seguinte modo: para cada uma das cinco características presentes na coluna esquerda da Tabela 3, perguntou-se aos entrevistados que obstáculos eles percebiam para que aquilo fosse implementado no contexto da formação continuada e, em seguida, quais caminhos eles vislumbravam para que aquilo fosse viabilizado. Antes de cada uma dessas perguntas foi feita uma descrição do significado de cada um dos cinco dispositivos, de forma a evitar compreensões equivocadas. Aqui faremos o mesmo, para melhor descrever o contexto em que se deram as respostas dos entrevistados.

Na maioria dos textos revisados por Moriconi (2017), as experiências de formação continuada identificadas como geradoras de melhorias na prática profissional docente e na aprendizagem dos estudantes têm como foco o “conhecimento pedagógico

⁴¹ Em muitas das entrevistas realizadas nesta segunda fase, em vez de ser utilizado o termo “obstáculo”, usou-se o termo “desafios”, o que possivelmente suscitou nos entrevistados uma compressão abrangente, exigindo que a pesquisadora fizesse outras perguntas que favorecessem respostas mais assertivas quanto ao que se deve levar em consideração no momento de implementar um tipo determinado de estratégia.

⁴² Processo descrito em “Sobre os entrevistados e critérios de seleção”.

⁴³ Disponível para consulta no APÊNDICE J.

⁴⁴ Para maiores detalhes sobre os entrevistados de 2022, conferir no capítulo “Sobre os entrevistados e critérios de seleção”.

⁴⁵ Cujos roteiros constam no APÊNDICE K e trecho de entrevista, para fins de ilustração, no APÊNDICE L.

do conteúdo” (Pedagogical Content Knowledge – PCK), termo cunhado por Shulman (1986), como um dos conhecimentos demandados dos professores no exercício da sua profissão. De acordo com o autor, o PCK diz respeito à compreensão de como ensinar conteúdos de maneira que os estudantes obtenham a aprendizagem pretendida. Isso envolve saber o que promove maior facilidade ou dificuldade para os estudantes de determinada faixa etária compreenderem um determinado conteúdo e conhecer as estratégias mais adequadas para a gerar compreensão. Apesar de Shulman ter sido mais enfático na ação do professor de “apresentar” conteúdos, assume-se aqui uma concepção ampliada, de um papel de facilitação da aprendizagem, a qual também contempla uma atitude de mediação, além da atitude expositiva.

Entende-se formação continuada com Duração Prolongada aquela que seja intensiva e contínua, com contato frequente com os formadores e contando com tempo e frequência suficientes para promover mudanças profundas e sustentáveis nas práticas dos professores (TIMPERLEY *et al.*, 2007).

Sobre os Métodos Ativos de Aprendizagem, a literatura investigada por Moriconi (2017) aponta que quando os programas de formação continuada pressupõem o papel ativo dos professores no seu processo de aprendizagem, os mesmos demonstram maior engajamento nas suas atividades profissionais, como planejar, ensinar e avaliar.

Já a Participação Coletiva na formação continuada envolve a interação e a colaboração profissional entre os professores e seus colegas e/ou facilitadores da formação (TIMPERLEY *et al.*, 2007) tanto em abordagens coletivas – como as comunidades de prática - quanto em abordagens individuais – como o coaching ou a mentoria.

Neste contexto, atribuímos o conceito de Coerência ao que é sugerido pelas pesquisas levantadas por Darling-Hammond *et al.* (2009), que a formação continuada ocorre de maneira mais significativa para os professores quando é parte de um plano mais amplo de reforma escolar, o que se contrapõe à realização de atividades isoladas, com pouca relação com outras iniciativas ou mudanças em andamento na escola.

2.3.3. Terceira Fase da Pesquisa Empírica

Conforme já mencionado neste capítulo, no início de 2023 a pesquisadora se desvinculou da posição de coordenadora pedagógica na escola onde fora realizado o estudo de caso. Tal movimento ocorreu em função da oportunidade de realizar Estágio

Científico Avançado de Doutoramento (Doutorado Sanduíche) na Universidade do Minho, em Portugal, sob orientação do Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira, ao longo do primeiro semestre do ano, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a modalidade de "formação em contexto". Para isso, realizou visitas e entrevistas em uma instituição de educação de infância que adota tal abordagem formativa; além de ter participado em atividades letivas, seminários, conferências e outras iniciativas relacionadas a esse campo de estudo. Este estágio também possibilitou a imersão em categorias temáticas que se tornaram relevantes para esta investigação, como o tempo (TORRES, 2022), a democracia (LIMA, 2005), o gerencialismo e a performatividade (BALL, 2005).

A saída da escola provocou o distanciamento da pesquisadora do contexto da pesquisa empírica, o que lhe permitiu realizar a análise das entrevistas sem a lente determinada pelo exercício da coordenação pedagógica e, portanto, sem se sentir implicada nas respostas dos entrevistados. Julgamos ter sido benéfico para a investigação esse movimento, em função de questões expostas anteriormente, relativas ao risco de não ser assumida a devida imparcialidade que uma pesquisa científica demanda.

Outra conquista valiosa foi a gradual transformação da visão da pesquisadora sobre formação de professores e sobre o processo de aprendizagem, transitando de uma concepção de adequação das pessoas a um padrão já definido para uma concepção baseada na complexidade inerente ao processo de desenvolvimento e na flexibilidade necessária para que ele seja acompanhado.

As aprendizagens decorrentes dessa experiência serão compartilhadas no decorrer dos capítulos posteriores, em que consta a análise dos dados.

Tanto durante o período do Estágio Científico Avançado quanto no semestre que se seguiu a ele, dedicamo-nos a realizar a transcrição e a análise do conteúdo das entrevistas feitas em 2022, assim como uma nova análise das entrevistas realizadas em 2021.

As entrevistas de 2022 somaram 10 horas e 46 minutos de gravação em áudio, que resultaram em 159 páginas de transcrição. As transcrições foram feitas com auxílio

do programa Transkriptor⁴⁶, que, com base no arquivo de som, gerou uma primeira versão de transcrição automática, a partir da qual foram feitas as alterações necessárias para que correspondesse exatamente ao que fora dito pelo entrevistado.

Finalizadas as transcrições e devidas revisões, foi enviada para conferência dos entrevistados a versão em texto da entrevista feita, solicitando aos mesmos que comunicassem no caso de desistência de participação ou da necessidade de exclusão ou alteração de algum trecho. Como não houve manifestações nesse sentido, seguiu-se para a análise do conteúdo.

Após ter cursado a unidade curricular de Análise de Conteúdo, ministrada pela professora Zélia Ferreira Caçador Anastácio, na Universidade do Minho, a pesquisadora optou por fazer uso do software NVivo para a análise do conteúdo advindo da pesquisa empírica. Tal processo foi realizado entre os meses de maio e agosto de 2023.

Primeiramente foram inseridos no respectivo software⁴⁷ os arquivos com as transcrições das entrevistas realizadas em 2021 e em 2022. Ao passo que todo o material necessário para a análise estava lá disponível, analisou-se uma entrevista por vez, isoladamente, iniciando pelas ocorridas em 2022. O procedimento para a análise do conteúdo seguiu, em linhas gerais, as orientações de Charmaz (2009) relativas à metodologia da Teoria Fundamentada em Dados (TFD).

Acreditamos que o elemento mais característico da TFD, que a distingue de metodologias quantitativas ou até qualitativas mais tradicionais, é a sua orientação para a *codificação ativa*. Nesta lógica, ao invés de, desde o início, os dados já serem relacionados com códigos preconcebidos, assume-se que as categorias precisam emergir da análise detalhada dos dados e consequente definição de significados:

Os estudantes normalmente acreditam que devem confiar em conceitos mais antigos e invocá-los antes de darem início à codificação para, dessa forma, conferir legitimidade às suas pesquisas qualitativas. Eles fazem afirmações como: “Vou utilizar o conceito de rotinização de Max Weber”, ou “Meu orientador quer que eu use o conceito de ‘negociações’ de Anselm Strauss”. Essas abordagens impedem o surgimento de ideias à medida que você codifica eventos. A abertura da codificação inicial deve despertar o seu pensamento, permitindo o surgimento de ideias novas. (CHARMAZ, 2009, p. 74)

A codificação na TFD tem ao menos duas fases principais. Na chamada codificação inicial se analisa palavra a palavra, linha por linha ou incidente por incidente.

⁴⁶ Transkriptor é um software capaz de criar transcrições a partir de arquivos de áudio ou vídeo.

⁴⁷ No APÊNDICE M é possível conferir um print representando o uso feito do software NVivo.

Aqui é indicado que os códigos criados sejam provisórios e que o pesquisador se mantenha aberto para as direções teóricas que se mostrarem pertinentes.

Nesta tese escolhemos realizar a codificação inicial incidente por incidente, delimitando como unidade de análise cada situação ou ideia que fosse abordada de maneira coesa em si mesma no texto da entrevista.

Depois de serem discriminados em conjuntos, os incidentes foram então nomeados “com uma classificação que, simultaneamente, categoriza, resume e representa cada parte” (CHARMAZ, 2009, p. 69). A autora define melhor esse processo ao dizer que:

A codificação é o elo fundamental entre a coleta dos dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados. Pela codificação, você define o que ocorre nos dados e começa a debater-se com o que isso significa. Os códigos manifestam-se em conjunto, como elementos da teoria nascente que explica esses dados e orienta a nova coleta de dados. Pela realização cautelosa da codificação, você começa a tecer dois dos principais fios do tecido da teoria fundamentada: os enunciados teóricos passíveis de generalização que transcendem épocas e lugares específicos e as análises contextuais das ações e dos eventos. (CHARMAZ, 2009, p. 72)

Conforme lia as entrevistas, a pesquisadora identificava os incidentes relacionando-os primeiramente à estratégia de formação continuada relacionada à pergunta para que suscitou aquela menção; em seguida, categorizando aquele trecho como sendo um caminho ou um obstáculo para a implementação daquela mesma estratégia; ao mesmo tempo em que o codificava quanto ao seu significado específico. Por exemplo, o fragmento “Sei lá, de repente é entender que tipo de tema que as pessoas priorizam e aí em cima daquelas necessidades, preparar práticas para que a gente viva e a gente consiga replicar” (P18, 2022) foi codificado como “Caminho”, referente à estratégia “Metodologias Ativas” e também qualificado com o código “Identificar necessidades de desenvolvimento e interesses dos professores”.

A pesquisadora percebeu, no decorrer da análise, que havia diversas situações em que incidentes com conteúdo semelhante estavam vinculados a diferentes estratégias e classificados tanto como “caminho” quanto como “obstáculo”. Dando mais um exemplo, no mesmo código “Identificar necessidades de desenvolvimento e interesses dos professores”, o trecho “Quando a gente pensa em formação, precisamos ver quais são as demandas e os interesses mais emergentes dali” (P16, 2022), estava também classificado como “Caminho” dentro da estratégia “Coerência”. Do mesmo modo, havia

trechos categorizados como “Obstáculos” com o texto muito similar ao de um incidente categorizado como “Caminho”, diferenciando-se do mesmo apenas em função daquilo tido como obstáculo representar a *não existência* de algo tido como “caminho”. Essa percepção motivou a investigadora a alterar o termo “Obstáculos” para “Pontos de Atenção” e subordiná-los aos Caminhos, possibilitando que ambos estivessem agrupados a partir da mesma temática.

Charmaz (2009, p. 82) elucida que em um primeiro momento da codificação, “você compara dados com dados para identificar as semelhanças e as diferenças” tanto de incidentes dentro de uma mesma entrevista como entre entrevistas distintas. O início do processo de análise foi marcado por uma intensa alteração nos códigos, tendo-se em vista que, ao comparar um dado com outro, o código atribuído a eles poderia assumir mais significados, ampliando sua definição e, por consequência, demandando a alteração do seu texto. Nesta fase inicial era frequente ter-se dúvidas sobre como categorizar um incidente. Frente a isso, foi importante manter a clareza quanto à pergunta de pesquisa e então se questionar do significado que aquele trecho assumia ao ser considerado uma possível resposta àquela pergunta.

Conforme se foi avançando nas análises das entrevistas, as mudanças do texto dos códigos tornaram-se mais raras, assim como a geração de novos códigos. Destacamos a não linearidade desse processo, o qual deu-se em ciclos. A cada nova entrevista, os códigos assumiam uma maior nitidez, advinda de uma maior granularidade de informações, do mesmo modo que uma maior quantidade de pixels resulta em uma maior nitidez de uma imagem.

Foi se aproximando, portanto, do que se chama de saturação de dados ou - como reformulado por Dey (1999) - “suficiência teórica” das categorias “sugeridas pelos dados”. De acordo com Charmaz (2009), “as categorias estão ‘saturadas’ quando a coleta de dados novos não mais desperta novos insights teóricos, nem revela propriedades novas dessas categorias teóricas centrais” (p. 156).

Após terminar a codificação do conteúdo das entrevistas realizadas em 2022, partiu-se para a revisão da análise das entrevistas feita em 2021 e recodificação da mesma, tendo agora como parâmetro os códigos gerados em 2023. Nesse trabalho, foi interessante notar que os incidentes do material empírico de 2021, ao serem comparados

com os relatos em 2022, passaram a comunicar uma mensagem mais complexa e com contornos melhor definidos.

Charmaz (2009, p. 32) orienta ao pesquisador que “deixe o problema de pesquisa determinar os métodos”. Dessa forma, desde antes das primeiras entrevistas já se possuía como conceitos aqueles contidos na própria pergunta de pesquisa. Tais códigos podem ser entendidos como *conceitos sensibilizadores* que, de acordo com Blumer (1969), apresentam as ideias iniciais a serem buscadas e incitam o pesquisador a fazer perguntas sobre elas. Na TFD, eles são o ponto de partida da investigação.

Os conceitos sensibilizadores vinculados à pergunta de pesquisa inicial - currículo de habilidades docentes; avaliação do trabalho docente; e temáticas a serem abordadas na formação continuada - não encontraram sustentação nos dados gerados subsequentemente, em 2022. Com apoio em Charmaz (2009, p. 34) - a qual aponta que, neste caso, os conceitos revelam-se irrelevantes e podem ser dispensados da pesquisa - decidimos por não considerá-los na escrita final da tese.

Depois de concluir a codificação do material empírico tanto de 2021 quanto de 2022, seguiu-se para uma etapa de revisão do trabalho feito, na qual ocorreu a leitura do conteúdo vinculado a cada um dos códigos gerados⁴⁸ e, em seguida, a reorganização de códigos e incidentes. Tratou-se de uma codificação axial, que tem por função “dar coerência à análise emergente” (CHARMAZ, 2009, p. 91) ao relacionar categorias e suas subcategorias, especificando suas propriedades e dimensões. A fim de cumprir com o objetivo deste momento - de classificar, sintetizar e organizar grandes montantes de dados para então reagrupá-los de novas formas (CRESWELL, 2014) - nós vinculamos incidentes a códigos que os representassem de forma mais específica e aglutinamos códigos com acepções aproximadas.

Foi nesta etapa que houve, por exemplo, a migração de alguns incidentes relacionados ao código “Rigidez de um caminho pré-definido” para o código “Simplificação via Soluções Mágicas” e esses dois, os quais antes constavam como subcategorias da mesma grande categoria “Obstáculos”, passaram a ser subcategorias de outras duas categorias distintas, respectivamente “Replanejar quando necessário” e “conhecer os professores e comunidade escolar”. Aqui também nos preocupamos em

⁴⁸ Um print da tela do NVivo com a última versão da codificação antes da escrita consta no APÊNDICE N.

utilizar códigos in vivo, os quais conservam os significados das opiniões e atitudes dos participantes, utilizando termos específicos compartilhados por eles (CHARMAZ, 2009, p. 84), como ocorreu na expressão “Soluções Mágicas” advinda do trecho “o que incomoda é essas soluções mágicas, né? ‘Ah, é só fazer isso, é só fazer aquilo” (P11, 2022).

Ao passo em que a pesquisadora assumia maior intimidade com os dados e desenvolvia uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo, foi tornando-se mais fluente na leitura dos incidentes e das conexões entre os códigos. Novos ângulos foram emergindo, como se o plano composto pelos códigos fosse transmutando do bidimensional para o tridimensional, passando a ter volume e assemelhar-se mais à realidade. Tratou-se de uma codificação orientada para a realização dos

dois critérios para a condução de uma análise de teoria fundamentada: ajuste e relevância. O seu estudo se ajusta ao mundo empírico quando você tiver construído códigos e desenvolvido esses códigos em categorias que cristalizam a experiência dos participantes. E tem relevância quando você apresenta um esquema analítico incisivo que interpreta o que acontece e estabelece relações entre os processos implícitos e as estruturas visíveis (CHARMAZ, 2009, p. 83).

Na codificação axial nesta tese, lançamos mão da criação de representações visuais dos códigos, o que é considerado por muitos pesquisadores “um componente intrínseco dos métodos da teoria fundamentada” (CHARMAZ, 2009, p. 163). Neste processo utilizamos mais especificamente o mapa conceitual⁴⁹, capaz de “representar a força relativa ou a fragilidade das relações” (Idem).

Antes disso, para ter visibilidade quanto aos conceitos mais relevantes da investigação e então podermos posicioná-los como elementos centrais da estrutura narrativa da tese, fizemos uma busca por incidência de palavras. Para isso, utilizamos o software NVivo, no qual selecionamos a opção “Consulta de Frequência de Palavras” e estabelecemos os seguintes critérios:

- Estabelecer como local de busca os arquivos com as transcrições das entrevistas realizadas em 2021 e 2022 junto dos professores e coordenadores pedagógicos do estudo de caso;
- Concluir a busca com os 100 (cem) termos mais frequentes;

⁴⁹ Uma de suas versões está presente no APÊNDICE O.

- Não considerar termos como conjunções, artigos, pronomes, advérbios, preposições, verbos suporte⁵⁰ e palavras polissêmicas⁵¹;
- Apresentar, no resultado da busca, termos representantes de agrupamentos de palavras, compostos por: sua correspondência exata (por exemplo, “colaboração”); palavras derivadas (por exemplo, “colaborar”, “colaborativa”, “colaborativamente”); e sinônimos (por exemplo, “contribuir”).

A busca feita a partir desses critérios resultou em uma lista sobre a qual foram feitos alguns ajustes, justamente para reunir palavras derivadas e sinônimos que não haviam sido identificados pela ferramenta automática. Um exemplo foram as palavras “colegas” e “pares”, que nas entrevistas foram usadas com um sentido semelhante.

Depois de tais passos serem dados, os termos representantes das ideias mencionadas com maior incidência foram: “professor” (com 1,67% de incidência em comparação com o total de palavras) e “formação” (com 1,12 de incidência). Como essas duas palavras correspondem ao conceito essencial da pesquisa - a formação de professores - também foram retiradas da lista, para que se pudesse dar destaque para as que viessem em seguida.

Após tais exclusões, o termo “tempo”⁵² (com 1,08% de incidência) foi o mais mencionado. O fato dele não ser a principal categoria de análise desta tese deve-se à nossa percepção de a falta de tempo adequado para cumprir com as atribuições docentes não ser, por si mesma, um obstáculo à formação continuada e sim ser decorrente de outros fatores, como a quantidade de tarefas atribuídas aos professores e a qualidade da comunicação das expectativas e das referências quanto ao exercício da profissão.

Feitas as exclusões informadas, o segundo termo mais mencionado foi “estudante”, ao qual foram incluídos os termos “estudantes”, “alunos”, “aluno”, “criança”,

⁵⁰ Verbos-suporte são verbos que apresentam um significado “esvaziado e formam com seu complemento (objeto direto) um significado global, geralmente correspondente ao que tem um outro verbo da língua” (NEVES, 2000, p. 53). Exemplos de verbo-suporte são: dar (exemplo: “dar uma olhada”), fazer (exemplo: “ele fez uma cara de bravo”), ter (exemplos: “ter medo”, “ter em vista”), deixar (“deixou uma boa impressão”).

⁵¹ Entendemos palavras polissêmicas como aquelas que apresentam mais de um significado. Em exemplo de palavra polissêmica presente no material empírico foi a palavra “fim”, a qual foi empregada tanto na locução “a fim de”, como na expressão “no fim das contas”.

⁵² O termo “tempo” nesta listagem também representava as seguintes palavras: “tempos”, “hora”, “horas”, “duração”, “momento”, “momentos”, “horário”, “horários”, “horária”.

e “crianças”, com 0,87% de incidência. Ao avaliar o contexto em que essas palavras foram utilizadas nas entrevistas, frequentemente referia-se a uma comparação entre o processo de aprendizagem dos estudantes e o dos professores, indicando como bem-vindas práticas de formação de professores que fossem homólogas às conduzidas junto às crianças integrantes da Educação Infantil e demais alunos da Educação Básica.

Também tiveram destaque, dentre as palavras com maior incidência, aquelas relativas ao coletivo, como “grupo” (10º entre os termos mais mencionados, com 0,42% de incidência), “troca” (29º, 0,22%), “conversa” (34º, 0,20%), “juntos” (36º, 0,18%), “compartilhar” (40º, 0,17%), “relação” (43º, 0,16%), “coletivo” (48º, 0,15%), “pares” (50º, 0,15%), “colaboração” (52º, 0,14%), “discutir” (55º, 0,13%), “cultura” (72º, 0,08%), “reunião” (86º, 0,07%), “público” (90º, 0,06%), e “comunidade” (95º, 0,06%). A soma das suas incidências resultou em 2,13%, o que entendemos por ser uma alta frequência. Para fins de comparação, a incidência da palavra “eu” (excluída da listagem por tratar-se de um pronome) foi 3,92%.

Nesta análise, chamou-nos atenção a incidência de termos relacionados à prática docente, como “prática”, “ativa”, “criar”, “experiência”, “viver” e “construir”, os quais somam 1,34%. Também damos destaque à incidência das palavras com sentido relacionado a processo, como “continuidade”, “desenvolvimento”, “processo”, “caminho”, “construção” e “cuidado”, cuja soma das incidências foi de 1,20%. Outros termos que destacamos aqui, isoladamente, são “sentido” (15ª, com 0,32% de incidência) e “reflexão” (47ª, com 0,16% de incidência).

Por último, destacamos a menção das expressões “metodologias ativas”, “aprendizagem ativa”, “estratégias ativas” e “ativamente”, as quais somam 230 menções e 0,25% de incidência dentre todos os termos.

A fim de favorecer a percepção dos termos com maior incidência, julgamos relevante gerar uma representação visual desta busca, por meio de uma nuvem de palavras. Para gerá-la, utilizamos o plugin do Microsoft Excel chamado Bjorn Word Cloud. O resultado é apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Nuvem de termos com maior incidência na pesquisa empírica



Fonte: elaborada pela autora (2023)

Tal levantamento nos apoiou na transição para a fase seguinte, chamada de codificação focalizada, em que foram selecionados os códigos iniciais “mais significativos ou frequentes para classificar, sintetizar, integrar e organizar grandes quantidades de dados” (CHARMAZ, 2009, p. 72). É nesta fase que, de acordo com a TFD, tem início a integração teórica, a qual prosseguirá por todas as etapas analíticas subsequentes.

Nossa ação neste momento foi a de observar as relações entre categorias e subcategorias resultantes do processo de síntese e reorganização mencionado anteriormente, agora com o intuito de perceber a narrativa sendo contada pelos dados para fazê-la emergir por meio do texto da tese. Para conseguir melhor identificar essas

relações, fizemos representações gráficas no papel e também em ferramentas online. A estrutura construída a partir dos dados foi o que deu sustentação para a produção textual teórico-empírica dos capítulos posteriores.

Esta etapa é nomeada na TFD de codificação teórica, na qual os códigos “entrelaçam novamente a história fragmentada” (GLASER, 1978, p. 72) expondo as relações possíveis entre as categorias desenvolvidas na codificação focalizada e alterando “a sua história analítica para uma orientação teórica” (CHARMAZ, 2009, p. 94).

Ao formular a discussão dos dados é muito útil poder contar com memorandos escritos previamente pelo pesquisador. A redação de memorandos é uma prática sugerida pela TFD porque, caso tenha sido realizada desde o início da investigação, mantém o pesquisador “envolvido na análise, bem como o ajuda a elevar o nível de abstração de suas ideias” (CHARMAZ, 2009, p. 106). A autora explana sobre os porquês da escrita de memorandos na TFD, ao dizer que

Determinados códigos destacam-se e assumem a forma de categorias teóricas à medida que você escreve sucessivos memorandos. Os memorandos captam os seus pensamentos, apreendem as comparações e conexões que você faz, e cristalizam as questões e as direções a serem buscadas. Ao conversar consigo mesmo durante a redação do memorando, surgem ideias novas e novos insights durante o ato da escrita. O fato de anotar as coisas torna o trabalho real e controlável, além de estimulante. Uma vez que você tenha escrito um memorando, poderá utilizá-lo agora ou armazená-lo para uma recuperação posterior. Em resumo, a redação do memorando cria um espaço para o pesquisador tornar-se ativamente empenhado no material de que dispõe para elaborar as suas ideias e realizar pequenos ajustes na coleta de dados posterior. (CHARMAZ, 2009, p. 106-107)

Realizamos memorandos ao longo do processo de análise dos dados, quando surgiam lampejos de ideias de discussões a serem suscitadas em uma temática ao notar algum padrão de resposta específico e ao perceber possíveis conexões que poderiam ser feitas entre categorias, contextos e conceitos. Os memorandos foram registrados majoritariamente no software NVivo - sendo relacionados com as categorias sobre as quais discursavam -, mas foram também escritos em outros ambientes digitais de produção textual, assim como em cadernos físicos.

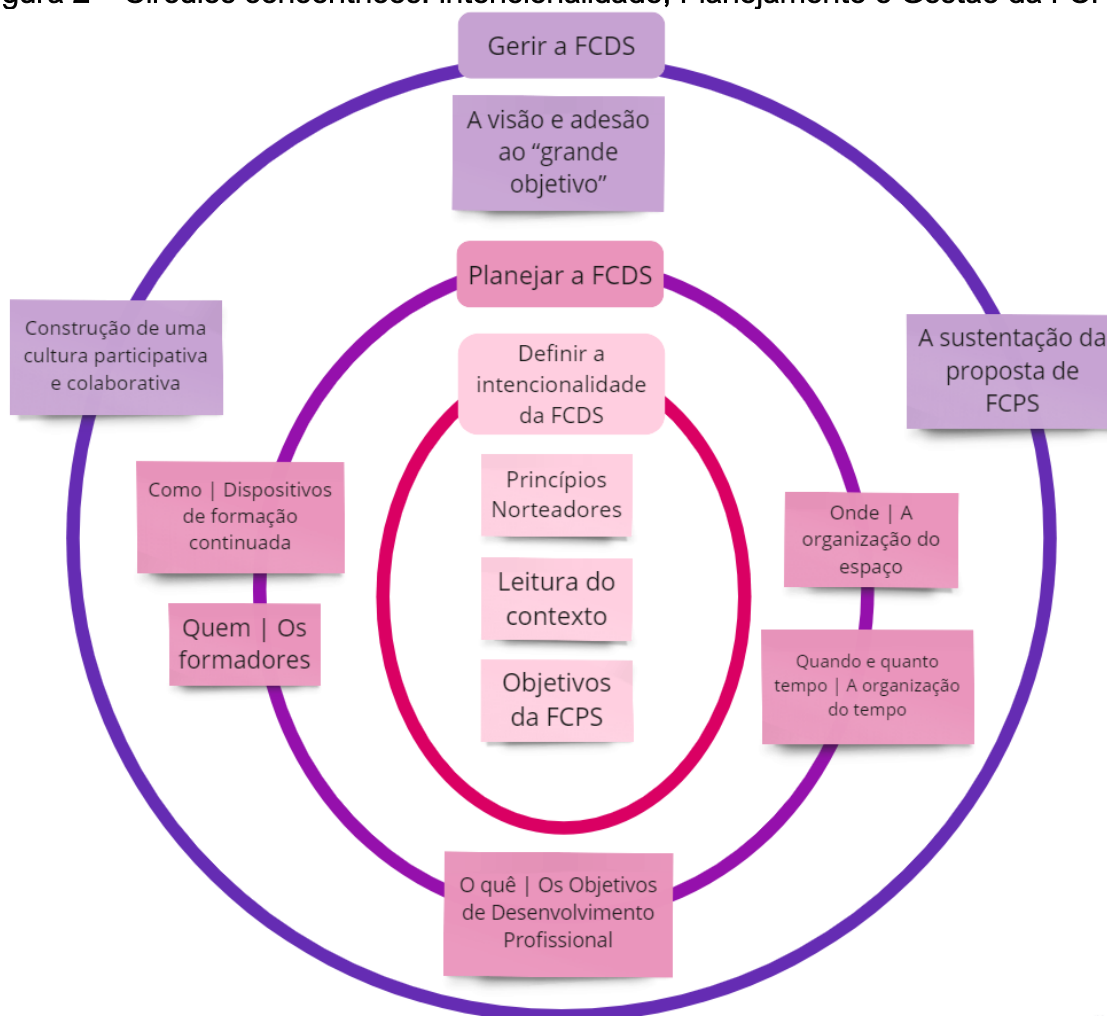
Todo o processo descrito, farto de sinuosidade, nos levou à elaboração que apresentaremos a seguir.

3. O que os dados contam

Na Teoria Fundamentada em Dados são os dados gerados que ditam a tese a ser construída. No processo de análise do conteúdo das entrevistas, nós percebemos três grandes domínios temáticos, concebidos por meio da classificação e agrupamento de códigos conectados entre si: a definição da intencionalidade; o planejamento; e a gestão das iniciativas vinculadas à FCPS.

Visualizamos esses três campos como sendo pertencentes a um mesmo sistema de círculos concêntricos, no qual a intencionalidade encontra-se no núcleo, seguida do planejamento e da gestão da FCPS. Essa representação emergiu da compreensão, suscitada pelos dados empíricos, de tanto o planejamento quanto a gestão de uma iniciativa desenvolvida na escola se sustentarem em uma intencionalidade compartilhada, sendo o planejamento aquilo que promove a conexão entre os dois outros polos.

Figura 2 – Círculos concêntricos: Intencionalidade, Planejamento e Gestão da FCPS

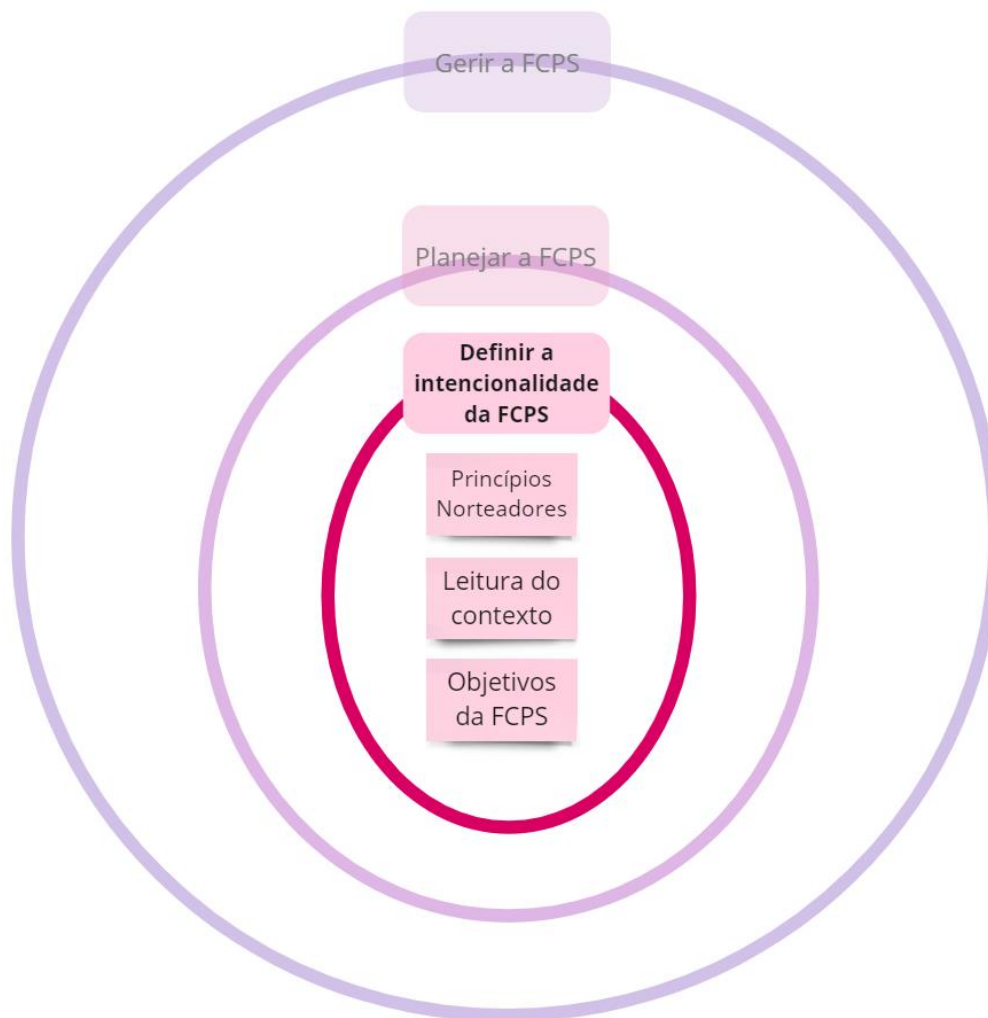


miro

Começemos então do centro do nosso círculo, a definição da intencionalidade da FCPS.

3.1. Definição da Intencionalidade da FCPS

Figura 3 – Círculos concêntricos: Intencionalidade da FCPS



Fonte: elaborada pela autora (2023)

Iniciamos a discussão dos dados a partir desse tópico, em vista da intencionalidade ser o elemento ao qual tanto o planejamento quanto a gestão de uma iniciativa de Formação Continuada de Professores em Serviço estão submetidos. Conforme dito pela professora P15 (2022), “tudo tem que ser intencional na escola, desde o livro que a professora vai ler na sala dela, até a formação que a coordenação vai trazer para os professores”. Pensando na homologia de processos, um dos princípios afirmados nesta tese, também é a partir dos objetivos de aprendizagem que os

professores planejam a experiência por meio da qual facilitarão o processo de desenvolvimento dos estudantes.

Entendemos aqui intencionalidade educativa como aquilo que fecunda a prática pedagógica dentro da escola, tendo como referência determinados saberes teóricos e as crenças e valores tanto de quem a realiza quando da própria organização escolar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Partindo do pressuposto que cada integrante da comunidade escolar, ciente disto ou não, possui um diferente referencial teórico e diferentes crenças e valores que orientam suas práticas, é necessário que haja um processo de construção de uma intencionalidade educativa comum a todos, de modo a fomentar a consistência e coerência das ações lá praticadas.

Falamos em *processo de construção* e não na simples adoção de uma intencionalidade educativa previamente definida e anunciada, dado que intencionalidade não é tal como uma roupa que se veste. A prática educativa de um facilitador de aprendizagem - esteja ele no papel de professor, coordenador pedagógico ou outro – sempre partirá das referências que ele adquiriu nas suas experiências prévias, das reflexões que fez a partir disso, e, sobretudo, partirá daquilo que ele acredita ser o certo (RICHARDSON, 1996).

Há de se ter em mente que a intencionalidade do coletivo não equivale à somatória das intencionalidades de cada membro da comunidade escolar, mas sim a de um novo organismo. Como dito por Formosinho (2016),

A ação educativa não pode ser baseada na apreciação sumativa das diferentes partes - as crianças individuais, o professor individual, as aulas individuais. Temos de construir mecanismos para compreender a dinâmica do todo, ou seja, a interação recursiva entre as partes. (FORMOSINHO, 2016, p. 19)

A partir desse pressuposto, se faz necessário explicitar as visões de mundo e de educação dos educadores de uma escola, para que, a partir das diferentes percepções, se possa construir um norte comum, que contemple a todos e a cada um dos atores escolares. Sem que a intencionalidade educativa seja cocriada, trazida para a superfície e afirmada, são as crenças individuais e o “currículo oculto⁵³ das estruturas educativas”

⁵³ De acordo com a definição de Tomaz Tadeu da Silva (2003), “(...) o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p. 78).

(IMBERNÓN, 2000, p. 43) que orientarão a práxis escolar. Concordamos, portanto, com Nóvoa (2023) quando diz que “é crucial que esse conhecimento subentendido se torne ‘entendido’, consciente e partilhado por todos” (p. 68).

Neste capítulo iremos abordar os aspectos identificados como sendo aqueles que devem ser previstos no processo de construção da intencionalidade da FCPS, de modo que ela seja significativa tanto para professores como para coordenadores pedagógicos. De acordo com os dados empíricos desta pesquisa, o processo de elaboração dos objetivos da formação continuada de professores deveria basear-se nos princípios compartilhados pela comunidade escolar e considerar os elementos do contexto específico daquela escola, como a visão de mundo e de educação ali presentes; as expectativas sobre o trabalho docente; o perfil da equipe de professores; e as condições existentes naquela instituição para o exercício profissional docente.

Iniciaremos, portanto, com os princípios compartilhados pelos entrevistados.

3.1.1. Princípios Norteadores

Segundo a coordenadora C22 (2022), “não dá para tomar decisão participativa se antes a gente não fez um acordo de quais os princípios norteadores da nossa decisão. Porque é óbvio que cada um vai ter uma visão sobre a questão”.

Neste estudo de caso, alguns princípios destacaram-se por serem recorrentes nas falas dos entrevistados, tanto dos professores quanto dos coordenadores pedagógicos, de forma a compor a sua visão compartilhada da FCPS. Dada a sua proeminência no material empírico, tais conceitos, os quais coincidem com a visão da pesquisadora, orientaram a organização narrativa da tese e fundamentaram a análise e discussão dos dados.

No capítulo anterior, sobre a Metodologia, mais especificamente ao tratar da Terceira Fase da Pesquisa Empírica, informamos quais termos tiveram maior frequência de menções nas entrevistas. Dentre eles, ressaltamos os dados que compararam o processo de desenvolvimento profissional dos docentes ao processo de aprendizagem dos estudantes, o que assumimos aqui como **homologia de processos** (FERRY, 1990; NIZA; FORMOSINHO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018); a menção ao uso de *metodologias ativas de aprendizagem* na formação continuada dos professores,

observadas por meio da conceituação sobre **aprendizagem ativa** (DEWEY, 1979b; TEIXEIRA, 1978); as alusões às experiências que fazem *sentido* / são *significativas* para os professores na sua atuação na escola, que analisamos a partir do conceito de **experiência educativa / significativa** (DEWEY, 1979a; 1979b; 2023); e as questões do campo da *participação* dos professores, examinadas a partir da ideia de **participação democrática** (DEWEY, 1979b; FREIRE, 1996).

Detalharemos cada uma dessas categorias a seguir.

3.1.1.1. Homologia de Processos

O conceito de homologia de processos que utilizamos nesta tese se refere à analogia estrutural entre a formação dos professores e a prática profissional docente. Apesar de na literatura pesquisada a nomenclatura mais corrente ser “isomorfismo”, mantivemos o termo que intitula esta seção em função de ser o utilizado pelos entrevistados. Como descreve Ferry (1990),

Existe uma analogia estrutural entre o lugar físico da formação e o lugar físico da prática profissional na direção da qual se conduz essa formação, ou seja, um isomorfismo. Os edifícios, as aulas, os ritmos das atividades cotidianas, semanais ou anuais, são mais ou menos os mesmos. A instituição é a mesma. (...) Deste isomorfismo resulta que o modelo pedagógico adotado pelos formadores, qualquer que seja, tende a se impor como modelo de referência para os “formados”. Estes são levados a reproduzir os procedimentos, as atitudes, o estilo de comportamento desenvolvido pelos formadores e pela instituição de formação. Os efeitos de estruturação e de impregnação produzidos pelo dispositivo de formação podem chegar a ser mais fortes que seus discursos. (...) A escola “normal” foi concebida e assim nomeada para perpetuar esta reprodução. (p. 61, tradução nossa)

Niza e Formosinho (2009) conceituam o mesmo processo, também nomeando-o de isomorfismo pedagógico.

O isomorfismo pedagógico é a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores (NIZA; FORMOSINHO, 2009, p. 352).

Os professores e coordenadores pedagógicos entrevistados, ao se referirem a práticas significativas de formação de docentes em serviço, reiteradamente referiram-se ao que também seriam experiências de aprendizagem desejáveis junto aos estudantes.

Foram dezenas de comentários nesta direção, estabelecendo homologias com diversos tipos de práticas pedagógicas vivenciadas pelas crianças e jovens dentro da escola.

Em linhas gerais, os entrevistados demonstraram compreender a homologia de processos como uma forma de prezar pela consonância entre as ações que ocorrem dentro da escola, em uma busca por coerência e pela consistência da sua proposta pedagógica. Nesse aspecto, foram tecidas considerações de que “a gente precisa olhar para os professores que nem a gente olha para os alunos, (...) senão fica só falando, é faça o que eu falo e não o que eu faço, é assumir uma postura” (P18, 2022).

Além disso, agir a partir da homologia de processos foi entendido como uma oportunidade para o professor aprender na prática sobre as práticas pedagógicas desejáveis naquela escola, ou seja, “fazer com seus professores o que se deseja que seus professores façam com seus estudantes” (C24, 2022), de forma a viabilizar uma mesma cultura de aprendizagem para ambos os atores: “A mesma cultura de aprendizagem que eu quero construir dentro das salas, que é de autonomia, de investigação, de questionamento e reflexão profunda, é essa cultura que eu preciso pelo corpo docente” (C22, 2021). Sugere-se “fazer as formações da maneira como a gente entende a educação e do jeito que a gente leva pros nossos estudantes, porque daí a gente pode indiretamente ir falando sobre a nossa metodologia, trazendo um pouco de modelo de aula” (C20, 2021).

O professor P03 (2021) diz que “[precisamos] pensar [a formação continuada] mais estrategicamente, pensando assim até numa homologia de processos”, demonstrando entender, portanto, a homologia de processos como um modo de pensar a formação continuada de forma estratégica. De fato essa escolha tende a gerar aprendizagens significativas para os docentes, dado que, como dizem Niza e Formosinho (2009), “o isomorfismo pedagógico se revela a forma de transferência mais eficaz dos ganhos da formação para a qualificação da prática educativa dos professores enquanto se formam” (p. 351).

De acordo com o relatório de 1979, do Conselho Franco-Quebequense de Orientação para a Prospectiva e a Inovação na Educação, mencionado pelos autores,

A formação através de uma pedagogia isomórfica decorre da identificação dos conceitos fundadores, dos princípios e da sintaxe de um modelo pedagógico como ingredientes estruturadores de uma situação de formação. Na situação da formação de professores deverão assegurar-se as condições organizacionais e

metodológicas que permitam (...) utilizar o modelo pedagógico trabalhado. (COPIE, 1979 apud NIZA; FORMOSINHO, 2009, p. 354).

Com relação às citadas condições organizacionais, as quais indica-se que sejam asseguradas para que se use o mesmo modelo pedagógico da escola nas formações continuadas, alguns entrevistados demandaram que os cuidados direcionados aos estudantes também sejam ofertados aos professores, como a preocupação com o seu engajamento – “não é somente engajar os estudantes, mas é engajar o grupo de professores também” (P10, 2021); a atenção ao campo socioemocional – “a escola olha para o socioemocional da criança, a gente precisa ter esse mesmo olhar pro adulto” (P18, 2022); a diferenciação de objetivos e estratégias de aprendizagem – “assim como os estudantes, o ideal seria se a gente conseguisse fazer a diferenciação dos nossos professores” (C23, 2021); e o compartilhamento de modelos de prática - “a gente precisa de modelos, assim como um aluno” (P19, 2022).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) respaldam as afirmações acima ao falarem de uma homologia de direitos entre professores e estudantes.

Do ponto de vista ontológico, criança e adulto partilham essa condição de ser pessoa e detêm igual direito ao respeito e à participação. O isomorfismo ontológico conduz a uma homologia de direitos nas situações de aprendizagem-ensino (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 20)

Dado que na escola pesquisada a proposta pedagógica baseia-se nas metodologias ativas de aprendizagem, foi mencionado que “se a gente está dizendo o tempo todo que a melhor estratégia para lidar com os nossos estudantes é usar as metodologias ativas, (...) não tem por que ela não ser uma boa estratégia, ou talvez a melhor estratégia, para lidar com a formação também” (P17, 2022). Em função de outros entrevistados se posicionaram de maneira semelhante, também estabelecemos a aprendizagem ativa como um princípio da intencionalidade da FCPS.

3.1.1.2. Aprendizagem Ativa

As metodologias ativas – aqui entendidas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem” (MORAN, 2018, p. 4) – são pano de fundo da tese em vista da mesma ser percebida pelos

entrevistados como um formato de aprendizagem significativo para o desenvolvimento profissional dos professores.

Assim como o estudante é o protagonista do seu processo de aprendizagem, na FCPS é o professor quem forma a si mesmo, com o suporte e as condições oferecidas por facilitadores. Ferry (1997) traz uma importante contribuição para o entendimento do que seja isso ao se referir à formação como “dinâmica do desenvolvimento pessoal”. Para o autor, ao se pensar dessa maneira, devemos deixar de usar alguns modos de falar, como “dar e receber formação”, dado que ninguém pode formar o outro; ou falar em “formador” e “formado”, já que isso pressupõe que haja “um polo ativo, o formador, e um polo passivo, aquele que se forma”. Na perspectiva defendida por ele, “o indivíduo se *forma*, é ele quem se *desenvolve*, de *forma em forma*” (p. 54).

Podemos transpor para a relação entre os facilitadores de formação continuada e os professores o que Freire (1989) diz ao se referir à interação entre alfabetizadores e alfabetizados. Sua fala representa o que aqui entendemos como prática formativa significativa ao declararmos que caberia à formação continuada

desenvolver aquela posição curiosa referida acima [posição de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido]; estimular a capacidade crítica dos alfabetizados enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. É exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. Relação que inexiste toda vez que, na prática, o alfabetizado é tomado como paciente do processo, puro recipiente da palavra do alfabetizador. Neste caso, então, não diz a sua palavra. (p. 26)

Imbernón (2000) também explana sobre precisarmos assumir uma perspectiva de formação que entenda o professor como sujeito e não como objeto de formação. Essa compreensão

Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. Por isso é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação para a autonomia. (IMBERNÓN, 2000, p. 86-87)

Compreendemos que ser sujeito da formação demanda a corresponsabilização pela mesma. De acordo com Dewey (1979b), uma pessoa apenas torna-se responsável por algo quando reflete sobre e elabora o seu próprio objetivo com relação a aquilo. Segundo o autor, o exercício reflexivo “é a condição para podermos ter objetivos” (p. 159) e “ter objetivos ou fins significa a aceitação da responsabilidade das observações,

previsões e disposições necessárias para o exercício de uma função” (p. 116). Isso porque “a reflexão subentende também interesse pelo desenlace, uma certa identificação simpática de nosso próprio destino, pelo menos imaginativamente, com o resultado do curso dos acontecimentos” (p. 161). Refletir sobre algo, portanto, nos implica com aquilo. A atitude de refletir é, desse modo, inerente ao que entendemos por aprendizagem ativa.

O pensamento de Dewey – base do movimento da educação progressiva norte-americana, que influenciou fortemente o movimento brasileiro da Escola Nova, a partir da sua disseminação por Anísio Teixeira – se destaca nas discussões a respeito da aprendizagem ativa. Suas obras no campo da pedagogia se amparam na compreensão de que a educação não está separada da vida e se trata de uma contínua “reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido [social] desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (DEWEY, 1979b, p. 83), além de “aumentar a capacidade de procederem os indivíduos como custódios orientadores desta reorganização” (p. 355).

Trataremos com maior profundidade sobre o conceito de experiência educativa para Dewey na próxima seção deste capítulo, mas a partir da definição anterior ressaltamos dois elementos essenciais para o entendimento do que seja aprendizagem ativa. Um deles é o enfoque dado à autoria dos indivíduos como responsáveis pela reorganização das experiências vivenciadas no seu processo de aprendizagem; e o outro é a correspondência entre o “sentido” de uma experiência educativa com o seu conteúdo social⁵⁴, dando a entender que a experiência tem valor educativo quando está contextualizada e conectada ao sentido do seu uso na sociedade.

Dewey (1979b) se questiona do porquê ainda ser tão presente no ano de 1916, quando publicado o livro *Democracia e Educação*, – e, reconhecemos, ainda hoje – uma educação baseada no falar de quem está na posição de ensinar e no “ouvir” de quem está na posição de aprender, apesar da teoria refutar essa prática. Em contraposição a isso defende que haja o “contato direto e contínuo com as coisas”.

Qual a razão por que, apesar de geralmente condenado, o método de ensino de verter conhecimentos – o mestre – e o absorvê-los passivamente – o aluno – ainda persiste tão arraigadamente na prática? Que educação não consiste

⁵⁴ Enquanto na página 83 Dewey (1979b) diz que a “reorganização da experiência (...) esclarece e aumenta o sentido desta”, na página 355 diz que a “reorganização da experiência, de natureza a aumentar a reconhecida significação ou conteúdo social da mesma”, permitindo ao leitor estabelecer uma correlação entre os termos “sentido” e “conteúdo social”.

unicamente em ‘falar’ e ‘ouvir’ e sim em um processo ativo e construtor, é princípio quase tão geralmente violado na prática, como admitido na teoria. Não é essa deplorável situação devida ao fato de ser matéria meramente exposta por meio da palavra? Prega-se; leciona-se; escreve-se. Mas para se pôr a matéria ou a teoria em ato ou em prática exige-se que o meio escolar esteja preparado, em extensão raramente atingida, como locais e condições para agir e fazer com utensílios e materiais de natureza física. Exige-se, ainda, que se modifiquem os métodos de instrução e administração de modo a permitir e assegurar o contato direto e contínuo com as coisas. Não que se deva restringir o uso da linguagem como recurso educativo; e sim que esse será mais vital e fecundo normalmente articulado com a atividade exercida em comum (p. 41)

No capítulo de introdução ao livro *Vida e Educação* (DEWEY, 1978b), Anísio Teixeira reitera tal pensamento ao dizer que, enquanto a aquisição isolada do saber não proporciona experiências educativas, aprende-se quando a experiência tem sentido social.

A aquisição isolada do saber intelectual, tendendo muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar, deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso o seu sentido e o seu valor. (TEIXEIRA, 1978, p. 27)

Nesta mesma obra, Teixeira, de modo a sumarizar a teoria pedagógica de Dewey, elenca cinco condições (TEIXEIRA, 1978, p. 31-32) para que haja aprendizagem: “só se aprende o que se pratica”; “mas não basta praticar (...) aprende-se através da reconstrução consciente da experiência”; “aprende-se por associação”; “não se aprende nunca uma coisa só”; “toda aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida”.

Assumimos aqui que o sentido social da aprendizagem, a sua integração à vida, quando se trata do processo de aprendizagem de professores, se manifesta no engajamento em atividades próprias da profissão, como:

a) realizar estudos de caso voltados para, por exemplo, conhecer o perfil e o contexto de vida dos alunos; b) planejar, em conjunto, uma série de sequências didáticas, buscando articular o que foi tratado na formação continuada ao contexto de trabalho dos docentes; c) analisar as lições feitas pelos alunos, de modo a identificar suas hipóteses de trabalho, estratégias de resolução de problemas e padrões de erro, discutindo-as no coletivo profissional; d) interpretar as avaliações de aprendizagem para tomar decisões e replanejar sua prática em grupos heterogêneos. (MORICONI, 2017, p. 32)

Ao relatarem as suas experiências com as metodologias ativas de aprendizagem, tanto a coordenadora C23 quanto a docente P18 concordam que essas lhes parecem mais engajadoras e significativas para os professores.

A gente já conseguiu fazer com que as formações fossem muito mais mão na massa, uma vivência, uma experiência, do que uma apresentação. E foi muito bonito ver a potência disso, de como eles ficaram mais engajados, como eles ficaram felizes e como tudo fez mais sentido pra eles. (C23, 2021)

Os exemplos que eu tenho de formações que foram muito bacanas foram as em que a gente realmente fez, colocou a mão na massa. (P18, 2022)

Os entrevistados também se utilizaram da comparação com o aquilo que julgam mais relevante para a aprendizagem dos estudantes para defender o fomento à aprendizagem ativa do professor. Solicitam mais especificamente que ela seja baseada nos “problemas da vida real” experienciados na profissão docente.

Tem que ser na prática, tem que ser baseado nos problemas que aparecem pros professores, tem que ser ligado à vida real, assim como a gente faz com os nossos estudantes. Tem que ser um desafio da vida real pros professores. (P02, 2021)

Do mesmo modo que a coordenadora C21 (2021) entende que “precisa ser mão na massa, precisa ter muito sentido pro professor”, correlacionando aprendizagem ativa com aprendizagem significativa, a docente P17 (2022) diz que “se você quer que eles [professores] entendam mais de alguma coisa, a vivência dessa coisa faz muita diferença”.

O professor P14 traz ainda outros elementos favoráveis à aprendizagem ativa na formação de professores, que seriam a autonomia e o protagonismo do professor no processo de aprendizagem e a possibilidade do mesmo se debruçar sobre suas necessidades específicas de desenvolvimento profissional.

Quando você parte para um processo das metodologias ativas, em que o estímulo à autonomia do professor, ao protagonismo dele no próprio processo formativo, é muito valorizado, você ganha duas coisas. Primeiro, você coloca o professor como protagonista do seu processo, então isso é um lugar de valorização dele. O segundo é que eu acho que as especificidades começam a ser mais contempladas do que quando você oferece uma solução como se ela fosse global. (P14, 2022)

A literatura revisada por Moriconi (2017) aponta que os programas de formação continuada que pressupõem o papel ativo dos professores no seu processo de aprendizagem demonstram maior engajamento nas suas atividades profissionais, como planejar, ensinar e avaliar.

Na mesma direção, algumas pesquisas afirmam que estudantes que aprendem via metodologias ativas mantêm o aprendizado por mais tempo e têm uma compreensão mais profunda do que estão aprendendo (PENUEL; MEANS, 2000; STEPIEN; GALLAGHER;

WORKMAN, 1993), sendo capazes de aplicar o que aprenderam em situações da vida cotidiana (FINKELSTEIN *et al.*, 2010). Ao mesmo tempo, ainda que venham a precisar de tempo e desenvolvimento profissional para se familiarizarem com os métodos da aprendizagem ativas, os professores que fazem essa mudança na prática em sala de aula relatam maior satisfação no trabalho (HIXSON; RAVITZ; WHISMAN, 2012; STROBEL; VAN BARNEVELD, 2009).

Em contrapartida, há alguns fatores dificultadores do uso de metodologias ativas na aprendizagem de professores dentro da escola. Um deles é o de ainda não se ter muitas referências dessa prática no contexto da FCPS.

Eu acho que disseminação de conhecimento [quanto à formação de professores pela via de metodologias ativas] ainda é muito incipiente, pelo menos nas formações que eu circulo. Eu vejo que as formações ainda são muito explicativas (...) uma coisa muito de grupão, de só um facilitador, muita palestra. As pessoas não têm de fato estratégias de [como fazer] grupos já pré divididos, com estudo de background daquelas pessoas, grupos heterogêneos, homogêneos. (P13, 2022)

Como exposto pelo coordenador C24, apesar de seu uso estar em processo de ampliação no Brasil, ainda não está consolidado.

[Metodologias Ativas] ainda não é tão natural para todo mundo. Vem se popularizando bastante nos últimos 5 anos no contexto Rio e São Paulo e, mesmo em escala nacional, eu percebo uma abertura grande para a discussão dessas metodologias na educação pública e privada. Tem se tornado acessível publicações em português, conteúdo brasileiro feito por brasileiros, disponibilizado das maneiras mais democráticas possíveis. Até então, muito vinha importado. (...) Mas ainda tem um tempo pra que a coisa se torne cada vez mais natural para todo mundo. Essa ainda não é uma discussão premente nos cursos de pedagogia nem na maioria das licenciaturas pelo Brasil. (C24, 2022)

Os entrevistados mencionam que as metodologias ativas podem ser desafiadoras para os professores dada a falta de contato de grande parte deles com tais formas de aprendizagem em seu período de escolar. Como diz a professora P16 (2022), “somos uma geração formada em aprendizagem não ativa, então, acho que exige um sair de uma zona de conforto que às vezes é mais dificultoso”. Ao citar as dificuldades em facilitar uma experiência de aprendizagem baseada em metodologias ativas, a mesma professora as compara com as tradicionais, dizendo que “pra você fazer metodologia ativa precisa de tempo, intencionalidade, feedback. Tem todo um caminho que precisa ser traçado, né? Ao passo que uma aula expositiva é muito mais concisa em si. Você dá uma aula, dá daquilo como dado e bola pra frente”.

Dewey (2023) explana sobre esse ponto, expondo ser “mais fácil percorrer o caminho já trilhado [o que está institucionalmente estabelecido e enraizado no costume e na rotina] do que, após adotar um novo ponto de vista, colocar em funcionamento o que, na prática, envolve esse novo ponto de vista” (p. 23).

Essa maior intimidade com as metodologias mais tradicionais faz com que seja a primeira referência, tanto para professores quanto para coordenadores, ao facilitar experiências de aprendizagem.

É muito fácil a gente falar "ah, preciso trabalhar esse conteúdo aqui, então eu vou colocar ele inteiro numa sequência de slides daqui, vou explicar tudo relacionado a esse conteúdo". Parece muito óbvio fazer desse jeito, não é? Talvez o repertório que todo mundo tenha como estudante seja esse da aula expositiva. (P01, 2022)

A coordenadora C22 (2022) relata não ter “muita clareza se é a estrutura da escola, se são trezentos anos de história que pesam, ou se é a própria experiência” que geram esse cenário. Ao refletir sobre o que seria necessário para se fazer uma transição “sutil em alguns momentos, mas também muito, muito grande” para a perspectiva das metodologias ativas, diz que “a pergunta deveria ser ‘quais são as condições que eu preciso criar pra que este estudante passe por uma experiência de aprendizagem que seja significativa pra ele, e como eu ajudo ele a refletir sobre isso?’”.

Pacheco e Flores (1999) contextualizam essa questão posta pelos entrevistados, expondo a relevância que a experiência enquanto aluno assume para o referencial do docente sobre como ser professor.

O professor, pelas experiências adquiridas enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que viu atuar, traz, necessariamente, à sua formação um modelo de comportamento profissional que ora segue, ora rejeita. O longo percurso do aluno permite-lhe o contato com um elevado número de professores que manifestam um estilo próprio de ensinar, cujos aspectos negativos e/ou positivos do seu comportamento profissional, consciente ou inconscientemente, se manifestam no momento em que o aluno se torna efetivamente professor. (p. 53)

Do mesmo modo como os professores têm as metodologias de ensino tradicionais como principal referência para o seu exercício profissional docente, têm também maior intimidade com propostas de formação de professores mais pautadas na teoria do que aquelas que envolvem um componente prático.

O que eu achei interessante foi que a gente foi pro âmbito mais teórico e talvez essa dor do "pra que serve" diminuiu. Quando a gente tava no mais prático, num mão na massa ligado ao que o professor iria fazer amanhã na sua sala de aula,

gerava uma dor de "putz, poderia estar fazendo outra coisa, não quero". Talvez porque não ficou tão claro o objetivo, (...) para onde a gente está indo e por que que a gente está fazendo aquela atividade. Ouvir uma palestra é mais fácil, né? E se eu tô fazendo todas aquelas metodologias, se eu estou produzindo, se eu estou conversando, eu preciso saber que eu estou indo para algum lugar e que tem um porquê aquilo, não é só matar meu horário. Mas parece paradoxal isso, quanto mais teórico menos eu fico procurando sentido. (C02, 2022)

Conforme a professora P16 revela, um dos possíveis motivos para que haja alguma resistência dos docentes em se engajar em propostas de metodologias ativas é a de que, enquanto uma formação mais teórica pode ser um fim em si mesma, aquela que envolve a resolução de problemas da vida real depende de fatores externos ao contexto imediato da formação.

Quando a gente tem uma formação de construir repertório, o resultado daquela discussão é um pouco mais perceptível a curto prazo. Quando a gente tem um problema na vida real na formação e o resultado daquilo é a solução daquele problema, então isso depende do contexto oferecido pela organização. (P16, 2022)

Outro fator dificultador da prática de metodologias ativas na formação continuada de professores é a sua demanda por uma dedicação de energia que os docentes têm dificuldade em oferecer. O trabalho formativo baseado em metodologias ativas pressupõe que a aprendizagem seja construída a partir da ação do professor, solicitando a sua participação com qualidade de presença integral.

Se eu estou lá na frente falando comigo mesmo, expondo aquela coisa longa, escrevendo na lousa, aquele que está no fundo, se ele dorme, meio que passa, né? Aquele que não está ouvindo nada, vai ficando ali, vai disfarçando. Quando você faz uma formação de professores que o professor está mais no centro do processo, quando a gente fala de metodologias ativas, isso implica que as pessoas estejam ali mesmo, engajadas, presentes, participantes. (...) Acho que é um lugar de entrega importante. É um lugar que não dá para disfarçar, não dá para fingir que tá e não está, não dá para meio que ficar fazendo outra coisa enquanto aquela hora passa. Você vai ser chamado, você vai ser visto. (P17, 2022)

Dewey (2010), em *Arte como Experiência*, ilustra o que seria essa qualidade de presença como a "acentuação da vitalidade, (...) uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos" (p. 83). Alcançar tal estado ocorre "somente quando o passado deixa de perturbar e as expectativas do futuro não são aflitivas é que o ser se une inteiramente com seu meio e, com isso, fica plenamente vivo" (p. 82).

Esse é um fator que entra em conflito com o tanto de energia física e emocional que os professores dizem ter disponível e também com a sua expectativa de cumprir,

durante a formação, com demandas de trabalho acumuladas. De acordo com Dewey (2010), “não desfrutamos o presente porque o subordinamos àquilo que está ausente” (p. 82), no caso, a resolução de problemas cotidianos nos quais o docente está envolvido.

A aprendizagem ativa exige uma energia física, emocional, né? Você precisa estar ali, ciente, buscando aquele resultado. E eu sinto que quando a gente exige essa energia do professor, ele às vezes não está tão disponível assim. Principalmente nas formações no final da semana, as pessoas já estão tipo "Meu, preciso resolver esse, esse, esse, esse, esse problema. Não quero ficar resolvendo pequenas investigações e tal". (P16, 2022)

É colocado, aqui, um dilema. Enquanto as metodologias ativas são tidas como dispositivos de formação continuada significativos para os professores, dado o seu caráter prático, caso elas não se direcionem ao interesse verdadeiro – “o resultado que acompanha a identificação do ‘eu’ com um objeto ou ideia” (DEWEY, 1978b, p. 70) – dos professores, há uma “separação entre o eu e o fato a ser assimilado ou a tarefa a ser realizada, produzindo assim um hábito de dissociação da atividade”, o que se manifesta em “hábitos mecânicos e externos, sem finalidade e valor mental, por um lado, [e] divagação e fantasia intelectual sem propósito e sem fim, porque não são trazidas para a ação, de outro lado” (p. 70).

O autor esclarece que, o princípio do interesse, entretanto,

é o que reconhece uma identificação entre o fato que deve ser aprendido ou a ação que deve ser praticada e o agente que por essa atividade se vai desenvolver. Aquele fato ou ação se encontra na direção do próprio crescimento do agente, que os reclama imperiosamente para se realizar a si mesmo. Assegure-se essa identificação ou correspondência entre o objeto e o agente, e não teremos que recorrer aos bons-ofícios da “força de vontade”, nem nos ocupar de “tornar as coisas interessantes”. (DEWEY, 1978b, p. 65)

O interesse genuíno é, portanto, aquilo que impulsiona uma experiência educativa. É sobre ela que falaremos a seguir.

3.1.1.3. Experiência Educativa (Experiência Significativa)

Utilizando mais uma vez a homologia de processos como critério, empregaremos nesta tese o conceito de experiência educativa de Dewey – o qual se dirige originalmente à aprendizagem de estudantes na educação básica – como referência do que sejam experiências formativas significativas para os professores.

Em uma passagem do livro “Democracia e Educação”, Dewey (1979b) utiliza o termo “experiência significativa” (p. 242) como equivalente à “experiência educativa”, o que nos deixa mais confortáveis em utilizar tal palavra e suas correlatas ao abordarmos atributos da formação continuada que conduzam à aprendizagem docente. Os termos “significativo”, “significado”, “sentido”, conforme dissemos anteriormente no capítulo da Metodologia, foram muito proferidos pelos entrevistados, no sentido de ser uma qualidade central para uma iniciativa (“ser significativa”, “ter significado” ou “ter sentido”) suscitar o engajamento dos professores.

Para Dewey (1979b), experiências educativas são aquelas que tornam o indivíduo mais apto a viver experiências mais amplas ou mais profundas do que as ocorridas anteriormente. Além disso, as experiências consideradas por Dewey como educativas passam necessariamente pela reflexão, de forma que quem a vivenciou seja capaz de perceber o que houve antes e depois da mesma – ou quem ele era antes e quem ele passou a ser em seguida – e as relações entre o ocorrido e os caminhos que conduziram até ela.

O autor (1979b) chama o exercício reflexivo de um “esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” (p. 159). Tal processo envolve o princípio da continuidade da experiência, o qual “significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão” (DEWEY, 2023, p. 28).

Conforme dito por Dewey (1979a), no livro *Como Pensamos*,

Aprender a significação de uma coisa, de um acontecimento ou de uma situação é ver a coisa, acontecimento ou situação, em suas relações com outras coisas: notar como opera ou funciona, que consequências traz, qual é a sua causa e possíveis aplicações. Contrariamente, aquilo a que chamamos coisa bruta, a coisa sem sentido para nós, é algo cujas relações não foram apreendidas. (p. 140)

A aprendizagem decorre, portanto, da assimilação da correlação entre esses elementos. Após passarmos por uma experiência educativa, estamos dotados de uma maior compreensão de como os eventos – dentro de nós e/ou no mundo à nossa volta – ocorrem. Em função disso, Dewey (1979b) diz que o “conhecimento é uma percepção das conexões de um objeto que o torna aplicável em dada situação” (p. 373).

Esse processo se assemelha ao que Freire (1978) chama de conscientização, no qual, a partir de uma educação sustentada na reflexão, no diálogo e na participação ativa, as pessoas se tornam conscientes e críticas dos elementos da realidade ao seu redor, tornando-se aptas a agir sobre ela.

Em oposição às experiências educativas, há aquelas chamadas por Dewey de deseducativas (*mis-educative*), as quais são conceituadas pelo autor como sendo “qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências” (2023, p. 17). De acordo com os entrevistados, as maneiras pelas quais o professor manifesta não ver sentido em se engajar nas propostas da FCPS⁵⁵ – percepção essa que colabora para tal experiência não seja, para ele, educativa – são essencialmente as mencionadas por Dewey (2023) no trecho a seguir: a indiferença; a inibição da participação; o cumprimento de tarefas de modo automático, um “fazer por fazer”; e a baixa disposição.

Uma experiência pode ser de tal natureza que produza indiferença, insensibilidade e incapacidade de reação, limitando, assim, as possibilidades de experiências mais ricas no futuro. Uma outra experiência pode aumentar a destreza de uma habilidade automática, de forma que a pessoa se habitue a certos tipos de rotinas, limitando-lhe, igualmente, as possibilidades de novas experiências. Uma experiência pode ser imediatamente prazerosa e, mesmo assim, contribuir para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse modo, atua modificando a qualidade das experiências subsequentes, impedindo a pessoa de extrair dessas experiências tudo o que elas podem proporcionar. Outras experiências podem ser tão desconectadas umas das outras que, embora agradáveis e até excitantes, não se articulam cumulativamente. A energia se dissipa e a pessoa se torna dispersa. Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e “interessante”, mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos. (p. 17 – 18)

Um ponto comum às experiências deseducativas é a ausência de conexão entre elas e aquilo pelo qual a pessoa precisará passar futuramente. Fazendo um paralelo com a nossa investigação, a formação continuada será uma experiência deseducativa caso não se relacione com aquilo que o professor vier a ser demandado posteriormente.

Da mesma forma, uma experiência educativa para o docente está intrinsecamente conectada com o seu interesse em aprender algo para solucionar um problema que lhe seja relevante, envolvendo sua prática cotidiana. Para Dewey (1978b) o interesse atua de três modos no contexto de uma experiência: impulsiona a pessoa na

⁵⁵ Falaremos sobre isso nos capítulos subsequentes, com destaque para o 3º capítulo.

direção do seu objeto de interesse; propicia que essa aproximação se concretize em atos ou elaborações finais; e integra o agente com a sua ação e os resultados da mesma.

O interesse é também o que dá motivação para empreender o esforço envolvido no processo de aprendizagem necessário para a solução do problema. Segundo Dewey (1979b), é esse esforço que evidencia o valor que aquele objetivo tem para a pessoa, ao dizer que “o esforço necessário para tentar realizá-lo [o objetivo] põe em prova o seu valor” (p. 113). A experiência educativa, portanto, demanda tanto interesse quando esforço, como explana o autor, a seguir.

Ter uma pessoa interesse significa que ela se identificou com os objetos que determinam a atividade e que fornecem os meios e originam os obstáculos para a sua realização. Toda a atividade com um objetivo subentende uma distinção entre uma fase incompleta anterior e outra fase que a completa; e, portanto, subentende atos intermediários. Ter um interesse é tomar as coisas como fazendo parte dessa situação que se desenvolve com continuidade em vez de considerá-las isoladamente. No lapso de tempo que medeia entre um determinado estado de coisas incompleto e o desejado estado de coisas completo, é necessário empregar-se esforço, para efetuar-se a transformação. (DEWEY, 1979b, p. 150-151)

Na pesquisa empírica desta tese, o fator mais mencionado como sendo aquilo que desperta interesse e motivação nos professores é a sua possibilidade de provocar transformação, em alguma medida, na vida dos estudantes. Diversos entrevistados compartilharam a percepção de que a docência se distingue de outras profissões em função desse potencial impacto e da decorrente satisfação em provocá-lo.

“Puxa, eu estou fazendo alguma coisa, eu tô transformando”, eu acho que essa ideia de marcar e transformar é essencial pro professor, aquele que tem uma energia, uma paixão no que tá fazendo quando entra em sala de aula. Você ouve os professores chegando e saindo da sala e falando sobre a aula deles e como foi interessante e como ele se importa com aquele aluno e com o aprendizado dele e quando ele vê que o aluno saiu do ponto A e chegou no ponto B, ele vibra junto com o aluno, sabe? (P02, 2021)

A fala da professora P09 (2021), a seguir, corrobora com isso, compartilhando o quão significativo o exercício profissional docente pode ser para os professores, dada a possibilidade de exercer um impacto relevante socialmente.

Eu acho que ser professor é uma responsabilidade muito grande, mas é uma oportunidade tão absurda o fato que a gente pode fazer isso como trabalho, disso ser um trabalho que é possível, sabe? O fato que, tipo, a educação é um trabalho formal, que a gente pode fazer, que a gente pode aprimorar. Porque são poucas as profissões que têm esse privilégio, de ter esse nível de impacto, de vivências fortes no seu dia a dia. É uma coisa que pode ser tão prazerosa, genuinamente, e é tão *significativa* para nós como pessoas. É diferente de um trabalho em que você entrega um produto e é isso, sabe? Tipo, mais um dia,

trabalho feito, meta atingida, próximo passo. Não, você realmente vive o que está acontecendo junto com seus alunos. (P09, 2021)

Tal poder de transformação, conforme dito pela professora P19 (2022), tem uma repercussão decisiva para o aluno. Isso reforça a condição complexa da profissão docente e a incoerência de percebê-la de maneira simplista.

A profissão de educador é muito séria, isso de lidar com gente. Uma palavra que você fala pra uma criança, assim, sem perceber, você pode detonar a vida dessa pessoa pro resto da vida. Ao mesmo tempo, você também tem o poder de transformar a vida de uma criança. Eu tomo muito isso como base na minha experiência, na minha prática. (P19, 2022)

Como, para Dewey, a falta de intenção em aprender algo é um impeditivo para que se aprenda (DEWEY, 1978b), as iniciativas de formação continuada de professores têm a oportunidade de considerar esse aspecto como chave na formulação da sua intencionalidade. Imbernón (2000) reforça essa compreensão ao dizer que “os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem que o novo programa ou prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem dos seus alunos” (p. 81). O autor qualifica a formação continuada como “legítima” quando vai nessa direção de “contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais” (p. 47).

Ao dizerem que a docência “é mais do que um emprego” – “trabalhar com educação é mais do que um emprego, porque aquilo que a gente faz com a criança dentro da escola, impacta o resto da vida dela” (C22, 2021) –, os entrevistados associam tal *motivação pela transformação* a uma dada visão de futuro e o correspondente papel do professor na construção do mesmo.

Não é só um emprego. Escola e educação não pode ser só um emprego, (...) porque exige uma dedicação que você não daria pra outras coisas, pra um trabalho de banco, por mais envolvida que você tivesse. Existe uma dedicação equivalente, que tem a ver com aquilo que a gente pensa sobre o futuro, né? (P06, 2021)

Imbernón (2000) trata claramente deste ponto ao dizer que

Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca. (IMBERNÓN, 2000, p. 28)

Já em *Democracia e Educação*, Dewey (1979b) menciona o ditado de que “não basta um homem ser bom; ele deve ser bom para alguma coisa” e complementa dizendo

que “essa alguma coisa para que o homem deve ser bom é a capacidade de viver como membro da sociedade, de modo que aquilo que recebe dos outros para sua vida se equilibre com sua contribuição para a vida dos outros” (p. 395) A construção de conhecimento em uma experiência educativa ocorre, portanto, no contexto de uma visão de mundo, com vista à “espécie de sociedade que visa sua própria perpetuação por meio da educação” (p. 354). Para Dewey, e para nós, nesta tese, a sociedade que se deseja ajudar a criar é a democrática.

3.1.1.4. Participação democrática

Neste estudo de caso, foi compartilhada pelos entrevistados a intenção de que tanto estudantes quanto professores exercessem uma postura “de autonomia, de investigação, de questionamento e reflexão profunda” (C22, 2021). Entendemos que, para se ir nessa direção, docentes e discentes não de passar por experiências educativas que demandem e deem condições para o exercício dessas atitudes. Isso porque “a educação (...) assegura a direção e o desenvolvimento [dos indivíduos] por meio de sua participação na vida da comunidade a que pertencem, (...) [o que] variará de acordo com a qualidade da vida que predominar no grupo” (DEWEY, 1979b, p. 87). A conduta aqui compartilhada como desejável demanda, portanto, um contexto democrático para ser desenvolvida, dado que “fins democráticos requerem métodos democráticos para a sua realização” (1970, p. 260).

Um exemplo de “método democrático” é a possibilidade de escolha. Nos amparamos em Freire (1996) quando diz que “só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia” (p.119). Nos dados da pesquisa empírica, os professores deram a entender que poder fazer escolhas na esfera da formação continuada faria com que a sua participação fosse mais ativa e engajada.

Em uma coisa opcional, todo mundo vai lá mais engajado, sabe? Não acho que a formação da escola tenha que ser opcional, mas eu penso que a gente tem que ganhar alguma coisa de opcional, para as pessoas estarem inteiras ali, falarem "puxa, eu quero isso". Porque quando a pessoa escolhe um curso que ela quer fazer e ela paga esse curso, ela vai decidir se dedicar, né? Por que quando a coisa é oferecida parece que não serve? (P06, 2022)

As formações que a pessoa optou por fazer, que está ali de livre e espontânea vontade, super afim, isso já traz um pré engajamento, né? (P13, 2022)

Os entrevistados citam exemplos de como poderia se dar a possibilidade de escolha nas iniciativas da FCPS:

Acho que você pode, por exemplo, escolher participar de um projeto. Poderia ser: "ó, tem todos esses projetos aqui, vocês podem escolher com base em algum critério ou em nenhum critério, quais vocês querem ou têm vontade de participar, ou quais vocês julgam que tem mais a ver com seus objetivos, suas necessidades no momento". Para mim isso faz super sentido. (P01, 2022)

Por exemplo, a escola [diz] (...) "olha, nós vamos oferecer três formações em três áreas diferentes, e a gente gostaria que vocês fizessem uma dessas". Aí (...) vai ter uma chance de ser por interesse. (P08, 2021)

Uma coisa legal seria um dia a gente ter vários grupos de estudos, e aí o professor tem que escolher um para estar. E é um professor que media a roda... Eu acho isso legal. (P11, 2022)

Entende-se que a percepção de não haver oportunidade de escolha, resulta em uma atitude de indiferença dos professores com relação ao trabalho realizado na formação continuada, como "a gente não fazer nada, o descaso, deixar a formação rolar e continuar fazendo o meu trabalho" (P06, 2022). Uma manifestação disso pode ser encarar a formação apenas como cumprimento de horário de trabalho.

A gente não está fazendo uma formação que necessariamente eles escolheram participar, como por exemplo, se eu entrei pra fazer uma pós numa instituição. Eles encaram como trabalho a formação que estão fazendo aqui. Assim, na maior parte do tempo. (C20, 2022)

Pode acontecer desse lugar ser visto como um lugar de mais uma obrigação, como um tempo que a gente está perdendo, que a gente devia estar fazendo não sei o que lá... (P17, 2022)

Não é novidade pra ninguém que professor trabalha um monte. E aí é uma pena quando uma formação vem como uma coisa a mais pra fazer. (P07, 2021)

Para Dewey (1979b), "uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada" (p. 93). Enquanto uma sociedade é "um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas dum espírito comum e com referência a objetivos comuns" (DEWEY, 2002, p. 24), uma sociedade democrática tem como particularidade central que tais objetivos comuns ou "interesses recíprocos [sejam os] fatores da regulação e direção social" (1979b, p. 93).

Isso exige dos seus participantes "confiança para o reconhecimento" (p. 93) de tal aspecto como um princípio do funcionamento dessa comunidade, dado que essa particularidade acarreta na necessidade da democracia ser "constantemente descoberta

e redescoberta, refeita e reorganizada” (DEWEY, 1958, p. 47), mantendo-se em ininterrupta transformação.

Como dito por Dewey (1979b, p. 93), a sociedade democraticamente constituída se caracteriza pela “contínua readaptação [dos hábitos sociais] para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios”. Tal entendimento se relaciona com a percepção dos entrevistados de que o processo de sustentação da proposta da FCPS dentro da escola é também um processo de *construção de coerência*.

Segundo a professora P06 (2022), “não dá para ser coerente antes de ser incoerente, incoerente, incoerente, errar, errar, errar”, razão pela qual “a gente tem que ter tolerância, paciência e generosidade com a gente mesmo para conseguir essa coerência”. De acordo com a mesma entrevistada, depois da construção faz-se necessária a sustentação da coerência frente à mudança das pessoas e da escola como um todo, o que, por sua vez, demandará maleabilidade.

Se as pessoas estão evoluindo, a coerência também evolui, também muda. Ela vai para lados que a gente nem imaginava. Ser coerente é poder seguir o fluxo, é se atualizar como as pessoas vão se atualizando e vão se formando. E aí as pessoas, quanto mais sabem, mais coisas diferentes pedem, né? Então precisa ser uma coisa de duas vias, vai e volta, vai e volta. (P06, 2022)

Para permanecer em constante transformação – de modo a manter-se democrática – a comunidade precisa prever “numerosos e variados pontos de participação do interesse comum” (DEWEY, 1979b, p. 93). Nesta pesquisa, os professores e coordenadores pedagógicos entrevistados reivindicam participar do processo de construção da formação continuada para que, além das necessidades institucionais, suas necessidades sejam consideradas:

Uma formação precisa responder a uma necessidade da escola e uma necessidade dos professores. Então, eu acho que se for um plano pensado por todo mundo, é importante ouvir a necessidade daquilo que a escola precisa que a gente aprenda, mas precisa ver os professores. (P06, 2021)

A motivação para isso é a de que as iniciativas de formação continuada os apoiem na incumbência de proporcionar uma aprendizagem significativa para os estudantes.

Na seção anterior, em que tratamos da experiência educativa, vimos que o processo de aprendizagem do indivíduo é movido pelo seu interesse em atingir um determinado objetivo. Tal interesse – e a reflexão decorrente do mesmo – inicialmente se

origina da expectativa de “influir no resultado [do curso dos acontecimentos]”, mas possivelmente “aos poucos e com o crescer do tempo de visão, por meio do desenvolvimento das simpatias sociais, o ato de pensar se expande até incluir o que se acha além de nossos interesses diretos” (DEWEY, 1979b, p. 161-162).

Integrar o objetivo individual ao objetivo compartilhado por uma dada comunidade se trata, no entendimento de Dewey (1979b), de um exercício ético de “fazer-se o que é socialmente necessário” (p. 392) para “participar eficazmente da vida social” (p.396). Para Anísio Teixeira, grande disseminador da obra de Dewey no Brasil, a participação dos docentes em processos de tomada de decisão dentro da escola é o caminho natural e desejável para isso. Ao mesmo tempo em que há a corresponsabilização dos professores na condução das iniciativas da escola, elas se tornam mais significativas para eles ao se aproximarem dos seus interesses e necessidades.

O processo educativo não tem fins elaborados fora dele próprio. Os seus objetivos se contêm dentro do processo e são eles que o fazem educativo. Não podem, portanto, ser elaborados senão pelas próprias pessoas que participam do processo. O educador, o mestre, é uma delas. A sua participação na elaboração desses objetivos não é um privilégio, mas a consequência de ser, naquele processo educativo, o participante mais experimentado e, esperamos, o mais sábio. (TEIXEIRA, 1977, p. 59)

Dentro do contexto específico desta tese, partimos da compreensão de que a intencionalidade da Formação Continuada de Professores em Serviço não se sustenta se definida de forma isolada – dado que “o que coordenação acha que precisa ser desenvolvido não é necessariamente o que o professor quer desenvolver nesse momento, então tem que ver como que a gente honra as duas coisas” (P03, 2021). Em função disso, alguns entrevistados fizeram a defesa de que a concepção da formação continuada englobasse outros atores escolares que não só os professores, dada a sua relevância no processo educativo que ocorre dentro da escola.

Eu acho que quando a gente está numa escola, a gente está numa comunidade de educadores. Então, (...) uma vez por mês, uma vez a cada dois meses, pelo menos, daria pra ter uma reunião de todo mundo. E ter alguém da faxina que fale, “olha, a sala de vocês está muito bagunçada, a gente não sabe mais o que fazer” (...) e a gente precisa trazer o pessoal da cozinha pra entender qual é o papel deles numa comunidade educadora. Está todo mundo lá educando, sabe? (...) Eu acho que a gente poderia se fortalecer como escola se nós tivéssemos todos juntos. (P06, 2021)

Mas não é tudo a partir da atuação do professor, né, que traz efeitos na aprendizagem do estudante. Eu firmemente acredito na criação de uma

comunidade escolar, em descentralizar do professor como única pessoa a quem podemos recorrer a conhecimentos, a única pessoa a quem podemos recorrer pra nos comunicar. Eu acho que se você está em espaço de comunidade no espaço escolar, você necessariamente tem e deve poder se comunicar com crianças e adolescentes, essa é a minha visão. (P09, 2021)

Imbernón (2000) reafirma tal percepção dos entrevistados, entendendo que o “pessoal não docente” da escola também está implicado no desenvolvimento profissional dos professores.

O desenvolvimento profissional de todo o pessoal docente de uma instituição educativa integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores etc. Portanto, nesse conceito seriam incluídas as equipes de direção, o pessoal não docente e os professores. (IMBERNÓN, 2000, p. 47)

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola foi o espaço considerado pelos entrevistados como o mais pertinente para a afirmação e formalização dessa intencionalidade, por ser esse o documento em que a escola declara quais os seus princípios e valores, seus objetivos educacionais, sua metodologia para a facilitação da aprendizagem, como ocorre a sua gestão e organização interna, como se configuram as suas relações com a comunidade, e o que mais julgar importante comunicar.

Afirmar nesse documento os princípios e diretrizes da FCPS possibilita que esta iniciativa esteja em articulação com as demais ações da escola, favorecendo a manutenção da sua consistência e coerência:

Eu acho que as ações [de formação continuada] precisam estar conectadas com tudo, que é o que forma a coerência. E todos precisam falar a mesma língua. E para falarmos a mesma língua, precisamos ter esse conhecimento. Então, o que me vem muito forte é o Projeto Político Pedagógico. (...) Quando a gente tá numa faculdade de pedagogia a gente aprende que a escola, para existir, precisa ter um projeto político pedagógico e isso não necessariamente é um documento, mas é algo que garante essa coerência. (...) Então, se eu tenho consciência do que a escola que eu trabalho defende, eu vou promover isso também. (P15, 2022)

Onde a escola quer chegar? Seu PPP está muito sólido para todo mundo? E a escola cria seu plano de formação a partir disso? E sustenta isso, com ou sem equipe, com ou sem política pública, com ou sem dinheiro? (...) Não sei, talvez seja esse caminho de ter essa centralização das propostas, dos projetos, dessa formação toda, pra que não se perca na descontinuidade dos eventos. (C24, 2022)

Isso equivaleria, como dito pela professora P15, a

envolver e responsabilizar, tanto os estudantes quanto os professores, nesses valores. Então se o nosso valor é pela democracia, pela representatividade de gênero ou pela representatividade racial, então quais são as nossas práticas?

Olhar para o que a gente já faz e o que a gente pode fazer. (...) Eu acho que ter um olhar para isso constrói comunidade e constrói coerência. (P15, 2022)

A construção e sustentação da coerência da FCPS pela via da participação democrática tem total relação com “olhar para o que a gente já faz e o que a gente pode fazer” (P15, 2022). Esses são os dois pontos essenciais a serem abordados na próxima seção.

3.1.2. Leitura do contexto da escola

Para que a proposta de formação continuada seja significativa para os seus participantes, ela há de considerar as particularidades do contexto em que será desenvolvida: as condições de trabalho lá existentes, o perfil dos seus profissionais, e as diferentes visões de educação e expectativas quanto à prática pedagógica que coexistem na escola.

Entendemos que, sem isso ser levado em conta, tende-se a sugerir aos professores “soluções mágicas” para a realização do seu trabalho. Como dito pela professora P11 (2022), “O que incomoda são essas soluções mágicas, né? ‘Ah, é só fazer isso, é só fazer aquilo’, sem a empatia de entender a complexidade que é estar numa sala de aula aqui nesta escola especificamente, né?”. Em oposição a isso, para os entrevistados, quando a formação continuada se aproxima da realidade cotidiana do professor, torna-se mais significativa para a sua prática.

Um padrão identificado pelo coordenador C02 é o de que

Muitas vezes a gestão pensa em *onde eu quero estar* e esquece *onde está naquele momento*. Isso se dá não só em objetivos de aprendizagem docente, mas se dá também em construção de clima de cultura escolar. (C02, 2022)

O entrevistado exemplifica, a partir da sua própria prática que

Gostaria de estar num momento em que todos os meus professores trabalhassem colaborativamente, sem regras, fossem lá e produzissem algo lindo, maravilhoso. Mas eu acho que falta coerência, porque a gente nesse momento não tem essa estrutura, os professores não estão nesse lugar. Talvez [agora] eles precisem de algo um pouco mais trazido pelos formadores, de um material com uma discussão proposta, do que autônomo. (C02, 2022)

Por fim, C02 conclui que esse padrão se trata de uma “dissonância entre o que a escola quer e o que a escola é realmente, o que que ela já possui” (C02, 2022). Aqui entendemos que caso a intencionalidade educativa da formação continuada esteja

pautada apenas no que “queremos ser” (o que apresentamos nas seções “Visão de mundo e de educação presentes na escola” e “Expectativas sobre o trabalho docente”) sem levar em conta “o que somos” (explicitado nas seções “Perfil da equipe de professores da escola” e “Condições existentes para o trabalho docente”), não haverá aderência entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor.

Para que sejam significativas, as iniciativas de formação continuada hão de construir pontes entre o que somos e o que queremos ser. Quando esses dois polos estão desconexos, não sendo possível observar características de um no outro, é como tentar andar em uma superfície demasiadamente lisa. Sem as ranhuras presentes em ambas as superfícies, que promovam um encaixe entre ambas, não se pode caminhar.

A intencionalidade educativa da formação continuada não envolve, portanto, apenas uma visão de futuro, mas sim uma visão do caminho entre o presente e o futuro, que é por onde iremos começar.

3.1.2.1. Visão de mundo e de educação presentes na escola

Para Freire (1992), o porquê de se praticar a educação é “o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar”. Em função disso, aqui entendemos que a explicitação da visão de mundo e educação compartilhados na escola é a base para compor a intencionalidade das práticas que lá são desenvolvidas.

Knoster (1991) nos ajuda a refletir sobre isso ao tratar de mudanças complexas em organizações, dentre as quais a instituição escolar tem sido um palco privilegiado⁵⁶. De acordo com o autor, as pessoas devem contar com a visão, as habilidades, os incentivos, os recursos e o plano de ação necessários para que sejam geradas mudanças complexas na organização da qual fazem parte. A visão é o primeiro elemento deste esquema por ser o mais básico para que possa ocorrer a transformação desejada. Segundo ele, sem visão, mesmo que os envolvidos tenham as habilidades, incentivos, recursos e plano de ação necessários, eles se sentem confusos, como relatado pela

⁵⁶ Mudanças complexas no contexto escolar foram analisadas em trabalhos do próprio autor (KNOSTER; GEORGE, 2002) como também no estudo de outros pesquisadores pautados em sua teoria (CRAMER; MCHATTON; LITTLE, 2015; JONES; JONES; VERMETTE, 2013; THOUSAND, 1999; ULUYOL, 2013).

professora P04 (2021), que “a curtíssimo prazo, a gente perde totalmente a visão do porquê a gente está fazendo as coisas”.

De acordo com os entrevistados, ter clareza dessas escolhas lhes dá sustentação e direção para as escolhas a serem feitas na prática profissional.

O que somos nós? Quais são as metodologias que a gente usa? Quais são as boas estratégias que a gente usa enquanto escola? Também é uma decisão a ser feita, porque acho que todo mundo tem boas práticas, tem seus recursos em sala de aula, mas falta uma linearidade do que a gente quer escolher. (...) Essa não é necessariamente uma escolha minha. (C20, 2021)

A escolha por uma metodologia de ensino a ser utilizada na escola compreende uma visão de mundo, de educação e de estudante cujo desenvolvimento se pretende apoiar. Por exemplo, a escolha de que os professores façam o planejamento reverso das experiências de aprendizagem, mencionada abaixo, comporta a visão de que o acesso à educação básica e à aprendizagem dos conteúdos e das habilidades previstas no currículo é um direito dos estudantes.

Tá todo mundo estudando planejamento reverso. Vocês podem achar chato, mas se não souber isso, não faremos bem a nossa proposta. Em última instância, fazer bem essa proposta significa cuidar de criança, honrar o seu compromisso. Então como que a gente alinhava para que todo mundo entenda que é importante? (C20, 2022)

Ter claro que tipo de pessoa a escola deseja fomentar o desenvolvimento – ou, nas palavras de Dewey (1979b, p. 395), os “traços de um indivíduo que é digno membro da sociedade que a educação tem em mira fazer prosperar” – é o elo que conecta, dá direção e propósito para as práticas pedagógicas dentro da instituição.

Pro professor é olhar uma criança e falar “eu tô criando uma pessoa que vai ser autônoma, ela vai ser crítica, ela vai ser flexível, ela vai ser amorosa, ela vai ser participativa, ela vai ser questionadora, ela vai ser leitora, ela vai amar livros”. (...) Essa percepção do todo é essencial, de se questionar o porquê que eu tô fazendo isso. (...) Ciências tá fazendo uma coisa, História tá fazendo outra, Português outra, mas tudo bem, a ideia é que a gente compartilhe um projeto em comum, que é a vida dessas crianças. (P02, 2021)

Há a expectativa de que a formação continuada – sendo uma dessas práticas – gere para os professores aprendizagens que lhes ofereçam condições para apoiar as crianças e jovens na construção ativa de si próprias, de acordo com a visão de educação compartilhada pela escola.

O que que a gente pensa sobre a educação? O que é formar um ser? Eu acho que a partir do momento que eu penso o que é formar um ser e essa responsabilidade está na mão de um professor, podemos pensar em qual é o

papel do professor dentro desse contexto de formar o cidadão x e qual é o processo que eu devo ter para que ele atinja esse objetivo. (P19, 2022)

Eu acho que faz muito mais sentido quando a gente consegue falar todo mundo a mesma língua de o que é ser criança naquela realidade. (...) Acho que esse senso é bem importante para esses momentos [de formação continuada] serem mais produtivos. (...) [Para isso,] eu acho que tem que ser uma coisa muito da escola mesmo falar “aqui na escola a gente vê a criança de um jeito”. (P12, 2022)

No entanto, consideramos o princípio de que o todo não equivalente à soma de suas partes ou, nas palavras de Lewin (1948a, p. 89), “qualquer todo dinâmico tem características próprias. O todo pode ser simétrico, embora as partes sejam assimétricas; um todo pode ser instável, embora suas partes sejam estáveis”. Isso posto, reiteramos que a construção da intencionalidade educativa envolve um diálogo constante entre as partes e o todo de uma comunidade escolar, de forma a possibilitar um alinhamento na condução das práticas:

O professor tem que saber onde ele está, reconhecendo a realidade do lugar. Tem que ter uma conversa constante entre professores e entre professor e coordenação para afinar a concepção de criança, o que que é importante para um e o que que é importante para outro no desenvolvimento infantil. (P12, 2022)

Em consonância com os dados, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018, p. 21) dizem ser justamente “no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – na imagem de criança e na imagem de adulto profissional” que inicia a formação. Portanto, depois de estruturar conjuntamente qual a visão de mundo, de educação e de educando da escola, é essencial explicitar qual é a visão de professor e quais as expectativas sobre o seu exercício profissional.

3.1.2.2. Expectativas sobre o trabalho docente

Para que a visão de educação e educando, anteriormente mencionadas, se manifestem na prática, qual é a visão de professor? Integrantes da gestão pedagógica da escola dizem que

A primeira grande característica de um professor desta escola é ser um aprendiz. Não só buscar as ferramentas de fazer reflexão, de meta cognição, de levantar curiosidades, de estar no mundo numa busca por novos conhecimentos, mas também ter uma disposição pra aprender, o que significa você ter o espaço interno, o autoconhecimento e a tranquilidade pra você não ter que ter certeza. (...) Segundo é você trazer a gentileza como centro do seu trabalho. Quando você fala de gentileza, você está falando de disponibilidade,

de suspender julgamento, de treinar um olhar em formas de ver cenários diferentes. Porque pra você ser gentil, você precisa querer ajudar o outro sem necessariamente já ter tudo mapeado o que você recebe em troca. (...) [Por último] tem um princípio de autoria e responsabilidade, (...) de você se enxergar sempre, em todo momento, como a parte que floreira mas a parte que também dá sustentação. Porque você também é parte dessa resposta. (C25, 2021)

A mesma cultura de aprendizagem que eu quero construir dentro das salas e dentro dos projetos, que é de autonomia, de investigação, de questionamento e reflexão profunda, é essa cultura que eu preciso pelo corpo docente. (...) O fazer pedagógico não pode estar distanciado, o próprio professor precisa se colocar como aprendiz e não um lugar de "sou eu que estou oferecendo essa experiência de aprendizagem para as crianças". (C22, 2021)

Ser transparente quanto a visão de docente é importante porque, ao saber o que genuinamente se espera dele, o professor é capaz de atuar com maior autonomia e corresponsabilização pelo projeto pedagógico da escola.

A gente tem que ter uma conversa franca sobre os objetivos a serem alcançados como comunidade, como instituição. Deixar mais visível o que a instituição quer dos professores. Porque eu acho que existe um pudor de deixar isso claro. Eu vou dar um exemplo só pra ilustrar: "queremos ter cinquenta alunos no décimo ano". Ou, falando de objetivo de aprendizagem, "os nossos estudantes precisam falar *por favor e obrigada*", esse é um objetivo claro. Se esse é um objetivo, a gente precisa saber. Se eu concordo com ele ou não, se eu trago outras possibilidades, se isso é absurdo, se é pouco, eu preciso saber que esse é um objetivo. Porque daí a minha estratégia de desenvolvimento tem que ter a ver com ele. (P07, 2021)

Sem que se saiba o que se espera do professor, há o risco de que a atuação docente se descole da intencionalidade educativa da escola em detrimento de escolhas individuais, amparadas em critérios pessoais.

Todo mundo sabendo, não tem surpresa, está estabelecido. A gente vai fazer, vai conversar sobre isso. Agora, se eu não sei que esse é um objetivo meu, então não é isso que eu vou olhar. Daí você fica dependendo de como cada um trabalha, pessoalmente. Todo mundo precisa trabalhar individualmente com as suas habilidades, mas sabendo que elas estão conectadas a um objetivo central, que é o funcionamento da comunidade escolar. (P07, 2021)

Para além disso, tendo ciência de para onde ir, o professor é capaz de dar maior direção ao seu trabalho, com maior confiança e assertividade.

Se eu não tenho clareza de onde eu quero chegar, eu vou ficar (...) fazendo tentativas em vão. Então tem que conseguir deixar essa clareza transparente, para que todos entendam o processo. É como no processo de alfabetização das crianças. (...) Se eu não tiver algo processual e pontuar para eles que "ó, para você chegar aqui, você tem que dar esse passo, para dar mais um passinho, você tem que dar esse outro passinho", eles vão ficar naquela angústia dizendo, "eu não sei, não vou conseguir", congela e não sai do lugar. Então eu penso que acho que é algo muito parecido dentro da formação dos professores. (P19, 2022)

É também a visão que uma escola tem do docente que condiciona as abordagens a serem direcionadas a ele. Isso influencia diretamente as escolhas da FCPS, na forma como se dá a comunicação junto aos professores, no desenho das suas atribuições e na organização dos horários das aulas, para citar alguns exemplos. A esse respeito, Imbernón (2000) expõe que

A formação do profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções. Por exemplo, se se privilegia a visão do professor que ensina de forma isolada, o desenvolvimento profissional será centrado nas atividades em sala de aula; se se concebe o professor como alguém que aplica técnicas, uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será orientado para a disciplina e os métodos e técnicas de ensino; se se baseia em um profissional crítico-reflexivo, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos. (p. 52)

É em função disso que, para Imbernón (2000), a “inovação nas instituições educativas não pode ser proposta seriamente sem um novo conceito de profissionalização do professor, que deve romper com inércias e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão” (p. 20).

Como mencionamos anteriormente, caso a intencionalidade não seja – além de afirmada – incorporada e sustentada por todos, a formação continuada se embasará em um “currículo oculto relativamente ao papel do professor, da escola, do currículo, do conhecimento” (FORMOSINHO; MACHADO, 2009, p. 146), o qual muitas vezes pode destoar daquilo que a escola propaga.

Percebemos, na análise dos dados, uma dissonância entre o que se espera do professor e as demandas que lhe são feitas. Ao mesmo tempo em que se almeja uma equipe de professores autônomos, pesquisadores e reflexivos, “o excesso de demandas que faz parte da tarefa do professor dificulta” (P14, 2022) o desempenho desse papel. A professora P06 trata desse ponto, assumindo que esse conflito ocorre inclusive no que tange ao cumprimento das funções docentes de “dentro de sala de aula”:

Na verdade, todo professor é um pesquisador. E dentre os papéis que exercem, eu tenho certeza que muitos professores gostariam de ser mais pesquisadores do que são, mas eles precisam pesquisar, saber fazer boas perguntas, entender como as crianças aprendem, resolver um conflito, atender criança de diferenciação que não tá aprendendo, e ler, é muita coisa dentro de uma sala de aula, né? (P06, 2022)

Esse desafio se amplia ao considerar que muitos professores têm de assumir uma grande quantidade de aulas para acumular um valor de remuneração que lhes dê uma condição satisfatória de subsistência.

Pensando, por exemplo, na escola pública brasileira, qual a quantidade de aulas que um professor tem que assumir para ter um salário que permita a sua subsistência? Pensando na minha realidade como professor de arte, pra eu receber um valor razoável de salário, eu tenho que pegar pelo menos para poder fechar a minha carga horária de um período da manhã, por exemplo, umas 20 turmas, porque são duas aulas no máximo. (P14, 2022)

Para além das atribuições sobre as quais os professores não têm dúvida de que são de sua responsabilidade – planejamento, facilitação e avaliação de experiências de aprendizagem –, os entrevistados mencionam ser demandados do exercício de funções que não consideram intrínsecas à atuação docente. Isso, junto da “não definição explícita de suas funções profissionais” (IMBERNÓN, 2000, p. 35) torna-se uma questão problemática quando posta em perspectiva com a sensação de sobrecarga informada pelos professores.

Se eu, como professor, não encontro tempo na minha agenda pra escrever os relatórios, quem vai fazer não é você que não está com os meus alunos. Quem vai poder dizer sobre o processo que ele viveu comigo sou eu. Faz parte da minha função docente escrever um relatório qualificado. Eu já não acho que faz parte da minha função docente ser bedel de intervalo. Esta tarefa faz sentido pontualmente, porque eu vou gerar vínculo, (...) mas a regularidade disso não é necessária. Eu estou dando esse exemplo porque acho que a gente tem que pensar muito, diante do excesso de demanda que os professores já têm, em quais são as demandas que a gente vai dar para os professores. (P14, 2022)

No que diz respeito à construção da intencionalidade educativa da formação continuada, é importante termos consciência dessa condição do trabalho docente, por pelo menos duas razões. Uma delas é a de que, assumindo não ter como modificar o escopo de trabalho do professor, deve-se pensar os tempos e estratégias de forma a respeitar os seus limites sustentáveis de dedicação, “ter uma cultura de prazos que seja condizente com aquilo que a gente pode entregar, ter uma exigência de conteúdo e de prática que seja condizente com o que a instituição está oferecendo” (P11, 2022). A outra é que, levando em consideração as implicações da alta carga de trabalho sobre a qualidade tanto da prática docente quanto do seu processo de desenvolvimento profissional, “é o caso de definir o escopo do trabalho do professor naquilo que ele tem de melhor a oferecer” (P14, 2022).

De acordo com essa proposta, a redefinição do escopo de trabalho do professor também deveria levar em conta os momentos do ano, posto que no final de cada ciclo do ano letivo há um aumento da demanda direcionada ao docente:

Dentro das 40 horas semanais, eu tenho que fazer currículo, eu tenho que fazer planejamento, eu tenho que dar as minhas aulas, eu tenho que fazer reunião de área e eu tenho que fazer avaliação. (...) Quando chega no final do semestre a demanda de algumas das coisas não diminui e da parte da avaliação aumenta. (...) No olhar do professor, "eu não posso deixar de dar aula, eu não posso deixar de planejar porque senão eu não dou aula, então qual momento eu vou usar pra preencher a avaliação? Bom, é na formação ou em outras atividades." Porque a demanda aumenta sim, em termo de horas. (P14, 2022)

A conjuntura que apresentamos, a partir do que fora compartilhado pelos entrevistados, não se restringe ao contexto do estudo de caso realizado. Canário (2007) ilustra esse cenário de “fraca ou inexistente articulação da formação profissional dos professores com o desenvolvimento organizacional das escolas” expondo que, em ambientes escolares marcados por uma crescente complexidade, os professores são solicitados a enfrentar desafios para os quais não se sentem preparados ou com condições para realizar:

Pede-se aos professores que, de modo eficaz e eficiente, transmitam conhecimentos, promovam a autonomia dos alunos, construam métodos inovadores facilitadores das aprendizagens e ponham em prática modos de ensino e de acompanhamento individualizado dos alunos, no sentido de dar uma resposta positiva à crescente heterogeneidade dos públicos escolares. Também se pede aos professores que integrem nas suas práticas profissionais um aproveitamento pleno das potencialidades das novas tecnologias de informação. (p. 134)

Em consonância com o que expusemos, o último relatório da UNESCO, intitulado “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” também expõe que, “em meio a pressões crescentes, os professores estão exigindo uma relação mais equilibrada entre exigências burocráticas e pedagógicas, além de dar conta do trabalho invisível implicado no ensino” (UNESCO, 2022, p. 86).

Os professores se dizem cansados. A professora P09 (2021) relata ver “um [número] crescente de pessoas ao redor que tem prazer na teoria com a educação e na prática estão muito descontentes, muito exaustas, muito sobrecarregadas”. Tal cansaço tem relação com o movimento de “se começar a exigir do professor cada vez mais um rendimento, uma eficiência” (P14, 2022), movimento esse que, apesar de atingir profissionais de contextos diversos, sente-se acentuadamente no caso da profissão

docente, dado que o “profissionalismo nas outras profissões é mais objetivo e na ação docente ele não é tão objetivo assim” (P14, 2022).

Han (2017) descreve o contexto social e econômico em que esse cansaço se alarga. No livro “*A Sociedade do Cansaço*”, o autor aborda as transformações na sociedade contemporânea, destacando a transição de uma sociedade disciplinadora para uma centrada no desempenho, em que há uma constante pressão para que as pessoas sejam produtivas, eficientes e felizes, resultando em um aumento significativo do cansaço e esgotamento. O autor explora o papel da tecnologia, do neoliberalismo e da cultura do positivismo, analisando como esses elementos contribuem para a criação de um ambiente que gera fadiga.

Esse cansaço recorrente tem levado a muitos professores a adoecerem. De acordo com matéria no portal de notícias G1 (JESUS; MELLO, 2023), a rede estadual de ensino de São Paulo registrou, nos seis primeiros meses de 2023, 20.173 professores afastados por questões de saúde mental, o que representa um aumento de 15% em comparação ao mesmo período de 2022. Uma dessas questões é o burnout, definido por Leiter e Maslach (2000), como uma síndrome caracterizada por exaustão emocional, sensação de redução da eficácia profissional e sentimento de cinismo e distanciamento do trabalho. Na revisão sistemática de Souza; Carballo e Lucca (2023) sobre a síndrome de burnout em professores da educação básica, são apresentados como principais fatores de risco para a geração de estafa mental entre os docentes “problemas de infraestrutura, as elevadas demandas de trabalho, a falta de autonomia, a qualidade ruim dos relacionamentos e a violência física e psicológica vivenciada nas escolas”.

Especificamente quanto ao aspecto da falta de autonomia, Fernet *et al.* (2013) destacam que “quando as exigências do trabalho, como a carga de trabalho, excedem as capacidades dos colaboradores, estes percebem que a sua autonomia é suprimida e tornam-se mais vulneráveis à exaustão emocional” (p. 127, tradução nossa). O excesso de responsabilidades pode dificultar o sentimento de autonomia dos colaboradores no ambiente de trabalho, já que isso pode impedi-los de buscar a realização de tarefas alinhadas com seus valores, o que, por sua vez, afeta a conquista da autonomia (FERNET *et al.*, 2012).

Diante desse contexto, muitos professores têm optado por abandonar a profissão, o que vem despertando uma preocupação internacional. De acordo com o

relatório da UNESCO (2023) sobre a escassez global de professores, a taxa de abandono de docentes na educação básica passou de 4,62% em 2015 para 9,06% em 2022, de acordo com análise realizada pela organização em 79 países. São variadas as razões para esse fenômeno, mas destacam-se três fatores em comum: más condições de trabalho, elevado nível de estresse e salários baixos.

Já os que optam pela carreira de professor no Brasil atualmente são impulsionados por duas principais motivações: o amor pelo ato de ensinar e o desejo de contribuir para o aprimoramento da sociedade, conforme indicado pelo estudo "Educo Barômetro: Professores no Brasil 2023" (FUNDAÇÃO SM, 2023). Segundo o professor P14, não considerar esses dois pontos, que, para ele, compõem a singularidade do profissional da educação, é um dos desafios colocados para a formação continuada de professores.

Principalmente quando a gente fala da rede privada de ensino⁵⁷, o principal desafio [da formação continuada] tem a ver com o entendimento do que é ser um profissional da educação. Eu sinto que a gente tem caminhado cada vez mais para um lugar de profissionalismo do professor, de entrega de resultados, que eu acho positivo, porque é evidente que nós somos profissionais como professores, mas tem um componente do nosso trabalho que é de um certo amadorismo. E quando eu digo amadorismo, eu digo não no sentido de menor qualidade do trabalho, mas de um amadorismo no sentido próprio da palavra, de ser amante, dedicado, engajado, vocacionado naquilo que se faz. (P14, 2022)

O direcionamento à racionalização e ao foco em resultados, intensificado pela digitalização do trabalho dentro das escolas – que reduz as formas de interação social e fortalece a cultura performativa –, acarretou “um ritmo de trabalho e de aprendizagem acelerado, difícil de conciliar com os tempos mais lentos de envolvimento e participação individual e coletiva” (TORRES, 2022, p. 394). Ao focar na “entrega de resultados”, ignorando um aspecto “determinante no [seu] trabalho”, o risco que se tem, conforme o entrevistado P14, é o de minguar o engajamento dos professores. O coordenador C24 representa isso ao dizer que “Por ser uma atividade que alguns não vejam sentido, somado à falta de tempo para isso, eu percebo que ainda tem muito ‘eu vou fazer o que eu já sei, o que eu já estou acostumado e bora’” (C24, 2022).

⁵⁷ Apesar do entrevistado à princípio se referir ao contexto da rede privada de ensino, o mesmo reconsidera esse recorte ao concluir o seu pensamento, dizendo que “a perspectiva do que seja uma educação pública [tem se aproximado] à da educação privada, no sentido da exigência de eficiência, (...) [e] desse profissionalismo, recusando o componente amador da ação docente” (P14, 2022).

A “falta de tempo para isso”, citada pelo coordenador C24, é adicionada à percepção de falta de sentido pelo professor, porque pode existir a compreensão de que não faz sentido experimentar algo novo quando não se tem tempo para isso. Nas palavras da professora P15 (2022), “Você pode criar uma resistência com o conteúdo novo, porque a equipe docente pode encarar como um trabalho a mais, e isso faz todo sentido, porque o professor já vem cansado e já está confortável com aquela prática”.

Há também o receio de que experimentar uma nova proposta, com a qual não estão familiarizados, vá afastá-lo de cumprir com o que lhes é exigido ou de alcançar os seus objetivos junto aos estudantes no tempo previsto ou com a qualidade prevista.

Outra coisa é o quanto essa estratégia de fato conversa com o que a escola está exigindo dos professores. Então, eu venho com uma estratégia super inovadora e os professores querem abraçar aquilo, mas no final do bimestre eu quero que eles entreguem aquilo que eles sempre entregaram, que o resultado seja apresentado da mesmíssima maneira. E aí os professores talvez não se sintam nem à vontade de testar novas estratégias. Eles vão falar “bom, no final eu tenho que entregar tudo o que eu sempre entreguei e eu não tenho certeza se com essa estratégia eu vou conseguir chegar, talvez eu não teste”. (P17, 2022)

Os dados empíricos trazem um alerta para que a particularidade da identidade docente, para além da dimensão técnico-profissional, seja considerada na intencionalidade da FCPS e sustentada pela gestão pedagógica.

[A formação continuada] acaba chapando o professor dentro da perspectiva profissional e esquece esse componente amador do trabalho docente, de envolvimento com uma causa que é maior mesmo, né? Aí é muito difícil (...) manter acesa a chama da vocação do professor na sua escolha pela educação, nessa paixão do professor por educar, que é, sim, determinante no trabalho. (...) o grande desafio são as gestões, as lideranças, sustentarem esse componente amador da ação docente. (...) [Devemos] apostar justamente no amadorismo do professor, no sentido do seu amor pelo ensino, da sua vocação, e convocar essa vocação a se colocar no espaço e no tempo da formação. (P14, 2022)

A professora P11 (2022), na mesma direção dos seus colegas, alerta quando à incongruência de encarar o trabalho do professor como de apenas executor, aplicador de metodologias e estratégias didáticas, sem considerar a particularidade da categoria docente. Quanto a isso, diz que

A gente é mais do que resolvidor de problema, a gente é causador de problema na verdade, né? Porque a gente tem que causar os problemas nas crianças, para elas trazerem as soluções. Então, é entender a gente enquanto categoria e valorizar nesse sentido. (P11, 2022)

“Entender a gente enquanto categoria” nos remete a compreender a docência enquanto profissão. Sobre isso, Imbernón ressalta a relevância de tal movimento para

valorizar o conhecimento específico docente e o propósito ao qual ele se direciona: “aceitarmos que a docência é uma profissão não será para assumir privilégios contra ou à frente dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa”. (IMBERNÓN, 2000, p. 28).

O cenário exposto nas falas dos professores pode ser compreendido de maneira ampliada como também sendo fruto do modelo mental positivista, ancorado na “separação mente/realidade, separação sujeito/objeto, compartimentação do ‘objeto’ de estudo, descontextualização desse objeto, posterior formação de uma totalidade artificial desse mesmo objeto da pesquisa” (FORMOSINHO, 2016, p. 16). De acordo com Morin (2000), esse pensamento se sustenta na ideia de que determinações simples e leis gerais dão conta de explicar e resolver os fenômenos humanos. Entendendo essa concepção como equivocada, o autor propõe o paradigma da complexidade, o qual pressupõe a incerteza e a contradição como elementos intrínsecos da realidade.

Conforme apontado por Formosinho (2016), diversas iniciativas educacionais embasadas no pressuposto positivista falharam, tais como “currículos à prova de professor (*teacher proof curricula*), práticas apropriadas para o desenvolvimento (*developmental appropriate practices*), aceleração de estágio (interpretação errada das teorias desenvolvimentista dos estágios)” (p. 17), além de outras tantas estratégias de compensação educacional. Para o autor, tais iniciativas são fruto de uma visão compartimentada da realidade social e não se sustentam justamente em função de carecerem de conhecimento sobre os contextos, de descrição e análise dos processos de mudança e de compreensão das interpretações dos atores dos contextos.

O que aqui se manifesta na fala dos entrevistados é percebido em outras muitas escolas, em todo o mundo, já há algumas décadas. Lima (2002) ilustra o impacto desse movimento, designado “gerencialismo”, nos contextos escolares, expondo que

vêm nos últimos anos ocorrendo em praticamente todos os países e sistemas educativos, com intensidade variável, fenômenos de despolitização das organizações e centros educativos e das práticas de administração da educação. Defende-se a subordinação a ideologias gerencialistas e neocientíficas, tradicionalmente de extração empresarial, propondo fórmulas para a fabricação de “escolas eficazes”, devolvendo responsabilidades e encargos a partir da defesa de uma gestão centrada na escola e de uma autonomia de tipo processual e instrumental, instituindo modelos de avaliação inspirados pela Gestão da Qualidade Total, umas vezes (re)centralizando poderes de decisão e, outras vezes, descentralizando outros poderes e

responsabilidades compatíveis com estratégias de desregulação e privatização do sector público de educação. (LIMA, 2002, p. 82)

A professora P15 manifesta sua compreensão desse mesmo cenário ao dizer que

Existe um contexto social, político e econômico nas escolas (...) [no qual] transformam a educação num sistema e com isso a gente tem uma perda de qualidade de ensino, porque os princípios que a escola vinha mantendo, tanto as relações humanas quanto a questão de autorizar o saber dos professores, eu acho que isso acaba sendo perdido e o projeto político pedagógico acaba sendo apagado. (P15, 2022)

O gerencialismo pode ser definido como “uma formação cultural e um conjunto distinto de ideologias e práticas” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 355) pautadas na ideia de que a maximização da eficiência e da produtividade através de técnicas de gerenciamento avançadas são a principal via de sucesso de uma organização, seja ela pública ou privada. De acordo com Ball (2005) esse movimento, acompanhado da performatividade, vem desmantelando “os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (p. 544). Performatividade, de acordo com o autor,

é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” em “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento. (BALL, 2005, p. 543)

Ferreira (2008) expõe como consequência disso os sentimentos de culpa e insegurança entre os professores e o comprometimento da sua colegialidade e autenticidade, como sugere a seguir:

A nova cultura da performatividade competitiva gera sentimentos de culpa, incerteza e insegurança ontológica: “estarei a trabalhar bem?”, “estarei a trabalhar o suficiente?”, “estarei a trabalhar no sentido certo?”, “será isto que querem que eu faça?”. Ora, essa insegurança tende a gerar uma “fantasia encenada” para ser vista e avaliada; o espetáculo e a opacidade tendem a sobrepor-se à transparência e à autenticidade. (FERREIRA, 2008, p. 242)

Conforme já vimos, a cultura da performatividade na área da educação é o que mais motiva os professores a saírem da profissão (PERRYMAN; CALVERT, 2019). Uma das razões centrais para isso é o fato das atribuições dos professores serem direcionadas cada vez mais para avaliação e mensuração do desenvolvimento dos estudantes,

restringindo o tempo a ser dedicado aos aspectos mais criativos da atuação profissional.

Como também anuncia Canário (2007), essa cultura tem atribuído aos professores, com intensamente crescente, responsabilidades educativas e de gestão fora do seu lócus de trabalho habitual, a sala de aula. Para o professor P14 (2022), “é difícil manter a coerência” do trabalho formativo junto aos professores tendo em vista que o contexto colocado pelo tecnicismo, gerencialismo e pela performatividade “briga o processo de formação com o processo de treinamento”. Em sua fala, o entrevistado expressa que a demanda por eficiência e produtividade do professor se aproxima de uma proposta de “treinamento” de habilidades e “não necessariamente vai corresponder à própria proposta de uma formação continuada”, a qual é entendida por ele como tendo um caráter inconclusivo, sem a definição de uma linha de chegada. Dewey (1979b) trata sobre isso ao dizer que

(...) todo o ato de pensar encerra em si um risco. Não se pode garantir antecipadamente a certeza. A penetração no desconhecido é por sua natureza uma aventura; não podemos ter antecipada segurança. As conclusões da reflexão, até que os acontecimentos as confirmem, são, por consequência, mais ou menos tateantes ou hipotéticas. (p. 162)

Para o professor P14, recordar da sua intencionalidade – ou “princípio”, em suas palavras – é o que possibilita lidar com as forças contrárias e manter a coerência necessária para que se tenha uma a formação continuada significativa:

A gente deve caminhar (...) no sentido de admitir, assimilar qual é o lugar da escola, um espaço de dedicação ao estudo, no sentido de um tempo liberado da produção. (...) Eu acho que uma vez que a gente assimila melhor e bota isso no horizonte, a tendência é que a gente se permita deixar nortear por construir práticas mais alinhadas a esse próprio princípio. (P14, 2022)

As expectativas com relação ao trabalho dos professores também dependem do perfil dos profissionais que fazem parte da equipe docente daquela escola específica. Trataremos desse aspecto a seguir.

3.1.2.3. Perfil da equipe de professores da escola

Para formular a intencionalidade educativa da formação continuada, há de se conhecer o público para o qual ela será direcionada, dado que “conhecer o grupo de professores muito bem e saber a necessidade daquele coletivo, é muito importante pra fazer uma formação significativa” (P07, 2021). Como também dito pela professora P13

(2022), tem “que entender o contexto, entender quem são as pessoas que você está formando, de onde elas vêm, ter um mínimo de conhecimento para você poder engajar elas”.

Saber quais são os conhecimentos prévios, os interesses e necessidades de desenvolvimento dos professores atuantes na escola é o que trará definição para a intencionalidade e permitirá que, a partir dela, se trace um plano. Para isso, aconselha-se que essas informações sejam levantadas diretamente com os professores:

Num processo de formação de professores, primeiro a gente tem que identificar o público de professores que a gente tem e os desafios virão a partir daí. (P14, 2022)

Eu acho que a gente [tem que] pensar junto com os professores, fazer o levantamento com eles: o que que vocês acham que precisam, o que vocês gostariam de estudar, o que vocês acham que alimentaria a prática de vocês? Ouvir e fazer um plano, né? (P06, 2021)

Uma das primeiras coisas é fazer um levantamento das prioridades dentro do grupo e a partir daí fazer esse plano, processual. Então é um levantamento diretamente com toda equipe, até para entender o que as equipes entendem por essa formação continuada. (P19, 2022)

Realizar um questionário com perguntas abertas foi uma das formas sugeridas pelos entrevistados para identificar os conhecimentos prévios, interesses e necessidades dos professores:

Eu inicialmente faria, assim, um questionário curto de (...) “quais são três temas que você acha que seria urgente e importante trabalharmos”? (...) O que os professores apresentaram como conhecimento prévio ou de motivações do que eles consideram importante? (...) E aí a partir disso fazer a construção do plano, porque aí mostra-se uma escuta ativa, da necessidade de uma comunidade, versus atingir uma meta. (P09, 2021)

Outra proposta foi a de fazer uma rodada de observações e de troca de práticas entre as professoras, por meio da qual esses pontos poderiam ser identificados.

Primeiro faria uma observação e depois rodadas de compartilhamento de boas práticas entre o próprio corpo docente, porque aí então (...) você vai criando um sistema com uma mesma linguagem, vai entendendo quais são as potencialidades e vai nivelando essas potencialidades, vendo também os lugares que não vão tão bem. E a partir daí (...) fazer formações com coisas que emergirem: “Por quais caminhos nós iremos agora? O que vocês se enxergam aprendendo ou precisando mais, de se aprofundar?” Ver os interesses do grupo também. (C20, 2021)

Também foi indicada uma triangulação de olhares, contando não apenas com o olhar do professor sobre si, mas também com o que os coordenadores pedagógicos observam. O benefício disso seria o de trazer informações que possam não ter sido

percebidas pelo professor, dada a amplitude do olhar do coordenador pedagógico, de observar não um professor apenas, mas a escola como um todo.

Tem a autoavaliação, que é um pedaço de como (...) você encontra seus pontos de maior necessidade, do que você acha que precisa desenvolver, mas talvez não encerra tudo. (...) Eu já vi perguntas parecidas aparecendo pros professores e a resposta deles normalmente é sempre a mesma, sabe? Então eu acho que tem a parte de leitura disso e a parte de (...) analisar esse corpo docente com o olhar de fora, né? As coordenadoras têm um bom panorama das dificuldades de cada professor (...), não com o olhar de julgamento, mas de “vamos ver o que que ele mais precisa” (...). [É bom] ter esse olhar externo pra gente perceber o que a instituição precisa, não só o que o professor precisa. (P02, 2021)

Uma das coordenadoras pedagógicas exemplifica esse caminho ao dizer que

[O que eu faço é] tentar entender, por mais que tenham alguns professores que já estejam bons numa coisa, o que que está impactando da gente caminhar para um lugar que eu acho que a gente deveria ir? (...) E aí eu acho que a maior estratégia é conhecer a equipe, as crianças e os pais. A comunidade. (C20, 2022)

O professor P03 (2021) resume as considerações feitas, dizendo que, para identificar as necessidades dos professores, “são três coisas paralelamente: a troca com os pares, as demandas vistas pela Coordenação e o que vem trazido pelo professor, nos seus próprios incômodos, nas suas perguntas”. Ampliando essa triangulação, o coordenador C02 (2022) sugere inclusive que os estudantes sejam ouvidos quanto a sua experiência na escola, de forma a se acessar qual o repertório, os interesses e necessidades de desenvolvimento dos professores:

É ouvir os professores, mas também ouvir a comunidade, ouvir os estudantes. Eu acho que os estudantes são sempre um ponto interessante de ver aonde que eles [professores] estão, né? Então acho que é isso, é um pouco de ouvir de diferentes maneiras o que a escola tá emanando enquanto necessidades. (C02, 2022)

Além dos conhecimentos, necessidades e interesses, também faz parte do mapeamento do perfil da equipe docente da escola um elemento que influencia sobremaneira a formação continuada, que é a rotatividade (ou *turn over*) da equipe docente. Para a professora P06 (2021) a rotatividade é desfavorável para que a formação continuada seja significativa porque “a escola perde um tempo nesse investimento [da formação de professores] e começa de novo, com uma outra equipe, depois começa de novo com uma outra equipe, e tem uma continuidade de um trabalho que a escola almeja estabelecer que não se garante”.

Quando ocorre o inverso, e há um trabalho formativo contínuo com uma equipe, “é uma coisa que vai crescendo, os valores da escola, as coisas vão ficando claras”. Outros entrevistados fazem coro, dizendo que “*turn over* é uma coisa muito ruim para uma escola” (P13, 2022) posto que dificulta a manutenção da coerência do trabalho sendo realizado na escola (C24, 2022). Entendemos aqui que esse aspecto deva ser observado para a formulação da intencionalidade educativa da formação continuada em função de demandar o planejamento de estratégias que mantenham a coerência do processo formativo mesmo que periodicamente haja a renovação de uma parcela da equipe.

Uma das necessidades compartilhadas pelos professores entrevistados foi a de ter condições de trabalho compatíveis com a particularidade do seu exercício profissional, dado que o docente “não é um simples funcionário”, exigindo condições distintas das de um trabalho corporativo. Nas palavras de Imbernón (2000), “deveríamos fugir da pretensão de converter o ensino em uma profissão no sentido tradicional” (p. 27)

É inerente a qualquer qualidade educacional que você deseja entregar a valorização do trabalho do docente e a compreensão de que a gente não é um simples funcionário. A gente, o nosso trabalho, é intelectual, é de criação, é de constante pesquisa, então é um trabalho que exige condições diferentes de um trabalho corporativo, por exemplo. (P11, 2022)

É sobre a especificidade das condições necessárias para o exercício da profissão docente que falaremos a seguir.

3.1.2.4. Condições existentes para o trabalho docente

Na formulação da intencionalidade da formação continuada de professores em serviço, é importante considerar quais são as condições – ou *dimensões da práxis pedagógica* (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018)⁵⁸ – existentes na escola para o exercício profissional docente, tendo em vista a necessidade de “não só ver o que a gente precisa, mas o que a gente tem agora” (C02, 2022).

⁵⁸ Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), as dimensões da práxis pedagógica são “a organização do espaço e dos materiais, a organização do tempo, a organização dos grupos de aprendizagem, as dimensões do ciclo da ação pedagógica (observação, planificação, desenvolvimento, monitorização e avaliação), a documentação, as interações” (p. 24). Nesta tese não utilizamos tais categorias como referência dada a decisão de respeitar as categorias emergentes do material empírico do estudo de caso.

Nas entrevistas feitas, professores e coordenadores pedagógicos se questionaram se a possível frustração das expectativas quanto ao trabalho pedagógico tem origem nos profissionais, individualmente, ou se sofre influência das condições do contexto em que se encontram.

Será que isso sou eu, ou será que a minha rotina não está permitindo que eu tome controle dessas habilidades? Será que está me faltando realmente ou será que falta de repente um pouco de tempo, um pouco de calma, um pouco mais de estrutura? (P04, 2021)

Eu não consigo avaliar [se é algo] que eles de fato não sabem, não conseguem, ou que de fato eles só não tiveram a oportunidade de colocar em prática. (C23, 2021)

Imbernón (2000, p. 22) entende que processos de mudança e inovação “precisam de uma mudança nas estruturas profissionais e sociais”, não sendo responsabilidade única dos indivíduos. A professora P11 (2022), partindo desse pensamento, conclui para si que apenas será capaz de entregar o que for possível dentro das condições que lhe forem oferecidas.

Às vezes eu penso "não entreguei uma aula que eu achei que foi legal, acho que eu não dei o meu melhor. Eu podia ter trazido um vídeo mais legal, um texto mais legal". Mas, ao mesmo tempo, (...) eu faço essa autoanálise, de pensar "eu estou entregando aquilo que a instituição está me permitindo entregar". (P11, 2022)

De acordo com Knoster (1991) se os membros de uma organização não têm os recursos necessários para o cumprimento do seu papel, isso acaba por gerar frustração, dada a inviabilidade de realizar o trabalho tal como fora planejado. A professora P17 (2022) exemplifica isso ao dizer que, quando a formação se propõe a tratar de algo que não é possível de ser realizado no contexto atual da escola, isso frustra os professores.

Se eu quero falar sobre como fazer avaliações significativas, mas a escola não quer abrir mão da prova mensal bimestral e da nota de participação, e vai continuar sendo naquele mesmo formato, pra quê que a gente vai propor uma formação que a gente mesmo vai impedir que a prática dela aconteça? Para deixar os professores frustrados? Para dizer, olha, que mundo mais legal, interessante, olha que reflexões incríveis, mas a gente não vai fazer não, a gente vai continuar fazendo do jeito que a gente faz. (P17, 2022)

A partir disso, a mesma professora sugere que “a instituição, antes de chegar lá nos professores, tenha coerência entre o que ela espera dessa formação e o que é a realidade dela” (P17, 2022). Segundo a entrevistada, a pergunta a ser feita, para possibilitar essa coerência é:

O quão viável é a estratégia dentro de determinado ambiente? Por exemplo, eu dizer para os professores que uma estratégia para os alunos aprenderem super bem é trabalhar em minigrupos de 3 ou 4 alunos e eu estou trabalhando numa escola que tem salas de 45. Talvez não adiante chegar com uma super estratégia dentro de um contexto em que essa estratégia é muito difícil de ser colocada em prática, dentro de um contexto que desfavorece muito. Por mais que a gente saiba que uma estratégia é muito boa em determinada situação, nem sempre ela vai ser boa em todas as situações, porque depende do que você tem de recursos materiais, de espaço, das pessoas. (P17, 2022)

Para Dewey (2023), as condições nas quais uma experiência ocorre – o que o autor chama de ambiente – são como um segundo ator da experiência, com o qual o indivíduo interage. As condições são, portanto, um fator decisivo para a qualidade da experiência que se desenvolverá.

Uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente. Se esse ambiente consiste em pessoas com as quais ele esteja conversando sobre algum tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também faz parte da situação; (...) o livro que esteja lendo (...); ou o material de um experimento que estiver testando. O ambiente é, em outras palavras, quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando. (DEWEY, 2023, p. 39-40)

De acordo com os entrevistados, “os grandes problemas não são da formação em si, são também, mas não só, são de organização institucional” (P16, 2022). As condições de trabalho, portanto, podem favorecer ou dificultar a realização da prática pedagógica com a qualidade desejada. As coordenadoras pedagógicas compartilham do mesmo entendimento e assumem para si o papel de viabilizar as condições necessárias para o exercício da função docente.

Gosto sempre de pensar “O que eu preciso oferecer pra ele, pra que ele consiga fazer isso? Qual a estrutura que precisa ter pra ele fazer isso, qual é o suporte que ele precisa pra fazer isso?” (C23, 2021)

Se você cria o contexto pra elas [habilidades docentes] surgirem, elas surgem, sabe? Depois você só mantém. Você prepara o terreno, tem um ciclo de plantio, de colheita, de rega, e o negócio brota. Vai brotar porque toda a atmosfera e o clima estão propícios pra isso. Todo professor quer saber do desenvolvimento do seu estudante, se ele está avançando ou não. Então se você cria condições, ele vai começar a olhar pra isso. (C21, 2021)

Essa percepção é corroborada por Hargreaves e Fullan (1992), ao explicitarem que as condições do contexto em que trabalham os professores pode fazer com que os “esforços de desenvolvimento dos professores” tenham sucesso ou fracassem.

As sementes do desenvolvimento não crescerão se forem lançadas em terreno pedregoso. A reflexão crítica não terá lugar se não houver tempo nem incentivo para isso. Os professores pouco aprenderão entre si se persistentemente

trabalharem isolados. (...) A natureza do contexto pode determinar o sucesso ou o fracasso dos esforços de desenvolvimento dos professores. (HARGREAVES; FULLAN, 1992, p. 13, tradução nossa)

Havemos de reconhecer que a formação continuada, por si só, não é capaz de promover o desenvolvimento profissional docente, o qual, como nos diz Imbernón, carece do suporte de uma teia de condições para poder ocorrer.

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. (...) A formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo. (IMBERNÓN, 2000, p. 46)

Tendo ciência disso, o professor P14 (2022) menciona que “um dos grandes desafios [da formação continuada] ultrapassa a própria dinâmica de uma escola e tem a ver com a maneira como a educação se estrutura”, o que atualmente tem conexão direta com a repercussão dos macrossistemas⁵⁹ (BRONFENBRENNER, 1979) das culturas do gerencialismo e performatividade nas escolas, sobre o que falamos na seção “Expectativas sobre o trabalho docente”.

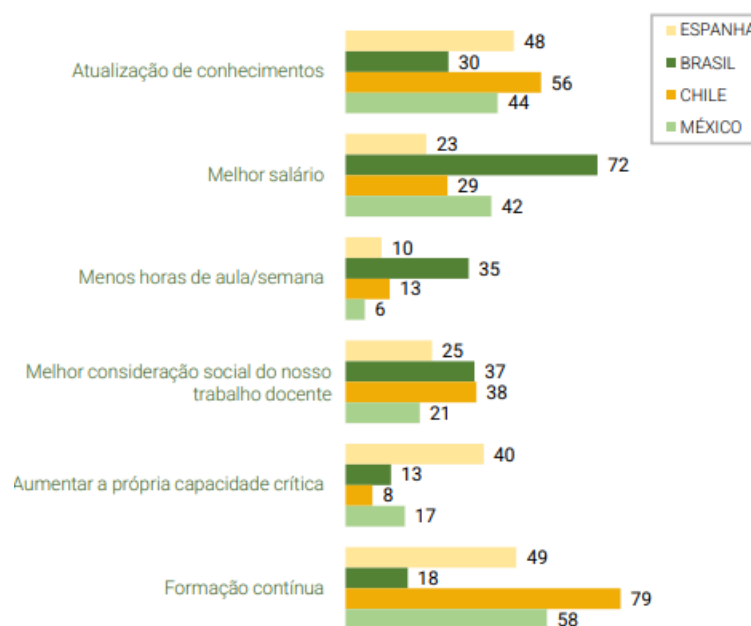
Em estudo comparativo entre Brasil, Espanha, Chile e México, realizado pela Fundação SM (2023), o Brasil foi o país que menos considerou a formação continuada como um elemento necessário ao seu desenvolvimento profissional (como pode ser observado na Figura 4). Isso porque, para eles, assim como apontam os autores mencionados, as condições a que são submetidos os professores são decisivas para um exercício satisfatório da profissão.

⁵⁹ “O macrossistema refere-se a consistências, na forma e no conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro-, meso- e exo-) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, junto com quaisquer sistemas de crenças ou ideologia subjacentes a tais consistências”. (BRONFENBRENNER, 1979, p. 26, tradução nossa)

Figura 4 – Fatores de melhoria profissional percebidos pelos professores

O que considera mais necessário para melhorar profissionalmente?

Dados por país (%)



Fonte: Fundação SM (2023, p. 28)

As condições mencionadas pelos entrevistados nesta tese, referentes ao que é necessário ao trabalho docente, podem ser tanto materiais quanto imateriais. Foram citadas as seguintes: tempo, espaço, informação, incentivos e materiais. Falaremos sobre elas agora.

3.1.2.4.1. Tempo para cumprir com suas atribuições

Dentre as condições para o exercício do trabalho docente, o tempo foi a mais mencionada. Das falas referentes a esse tópico, o comentário mais frequente foi o de não haver tempo suficiente e de qualidade para cumprir com todas as atribuições docentes contando com as horas de trabalho previstas.

A gente tem um dia de oito horas e um dia letivo maior do que muitas escolas, mas que falta tempo não só pra planejamento, mas também de execução de atividades com os alunos, de realização. O que tem de errado nesse horário, que a gente também não consegue achar a solução? (P08, 2021)

Quando você vê acabou o dia e você não fez nada que tinha que fazer. Aí você vai pra casa e ainda tem que fazer um monte de coisa. Não era pra acontecer isso, era pra dar. [O contexto desejado seria:] deu as oito horas do dia, cinco da tarde você não tem mais nada pra fazer, você vai pra casa e até a hora de dormir você vai fazer outras coisas inclusive ler sobre educação. Ou ver uma exposição ou ler um livro qualquer né? A gente tem que colocar isso como meta, né? (P02, 2021)

A principal atividade mencionada como demandante de tempo foi o planejamento de aulas. Segundo os entrevistados, é estratégico que seja alocado e preservado um tempo para o planejamento:

A gente fala pra eles da importância do planejamento das aulas, mas a gente está dando importância para o tempo de planejamento? (C20, 2022)

Para mim, é uma escolha política você valorizar o momento de planejamento [do professor] em prol da qualidade do trabalho que vai ser entregue. (P11, 2022)

Para que o planejamento possa ser realizado com qualidade e de forma coerente com o que a escola propõe, é necessário dispor de uma atitude de análise, reflexão e criação autoral, o que, de acordo com a professora P05, demanda tempo.

Eu acho que independentemente da sua prática ou da metodologia da sua escola, ter essa concepção de professor pesquisador, de professor criador, de professor que analisa, que produz, é muito importante. E isso exige tempo, né? Porque é sempre uma balança entre a prática dos alunos e a nossa prática, a prática dos alunos e a nossa prática. (P05, 2021)

Tanto professores quanto coordenadores pedagógicos reconhecem a importância de se ter momentos reservados para que a atividade reflexiva, inerente ao processo de planejar, seja realizada.

Eu acho que tem de se criar espaços de tempo pra que isso [o registro e a reflexão] aconteça. Se os professores estão só na correria, dificilmente eles vão querer rever o que eles já tão fazendo, né? (P03, 2021)

[Precisamos ver] na grade horária quanto que a gente consegue garantir um pouco mais de tempo de reflexão, de autorreflexão, de desenvolvimento pessoal, né? (C21, 2021)

A partir disso, alguns professores levantaram propostas de como poderiam ter condições mais favoráveis para registro e planejamento reflexivo. Uma delas é a de que lhes fossem viabilizadas lacunas maiores de tempo sem os estudantes.

O que eu acho que dificulta hoje na rotina é que são poucos os tempos sem crianças. E para fazer as coisas é muito importante estar sem as crianças. Acho que isso deveria ser distribuído um pouco melhor durante o dia de alguma forma, períodos mais longos durante o dia. (P04, 2021)

Uma sugestão alternativa foi a de flexibilizar os horários para planejamento, prevendo a liberação antecipada dos professores do espaço escolar, para que pudessem planejar e fazer registros em casa. Exemplificando a proposta, a professora P08 (2021) diz que

Talvez um professor ache mais fácil realmente planejar das quatro às cinco, (...) mas talvez outra pessoa ache mais fácil planejar da meia noite a uma da manhã, colocando aqui exemplos extremos. (P08, 2021)

Além da quantidade, os entrevistados demandam uma distinta qualidade do tempo, que favoreça o exercício do papel de professores pesquisadores e reflexivos. Esse seria um tempo menos condensado, mais rarefeito, propício para descoberta e criação por meio da investigação e da reflexão conjunta.

O tempo está cada vez mais sendo um recurso escasso, né? O tempo pra planejamento, pra construção coletiva, não pode ser um tempo destinado pra isso, sabe? Tem uma hora para planejar juntos, mais uma hora para criar um projeto. Tempo de criação é um tempo ocioso em certo sentido. É um tempo que dá três horas de professores ali andando de um lado pro outro sem ter que fazer necessariamente algo, e daí emerge grande parte desse aprendizado entre pares, de você chegar e perguntar: “tô pensando nisso, o que você acha?” “Não, eu tenho uma ideia”... (P02, 2021)

Viabilizar o tempo oportuno para um planejamento reflexivo não envolve, portanto, apenas delimitar uma quantidade de tempo para esse fim, mas também a criação de um outro ritmo. Os entrevistados fazem referência a um ritmo que preveja ciclos de aprendizagem e possibilite pausar, olhar para trás, refletir, colher as aprendizagens do que foi vivido e celebrar as conquistas.

É um fazer sem fim. Acho que a gente precisa de ritmos dentro da escola. (...) Se a gente está numa comunidade que tem ritmos, é mais fácil a gente fazer isso [refletir sobre as experiências e celebrar as conquistas]. (C22, 2021)

Pra gente poder olhar pras nossas práticas, ver se deu certo e então garantir práticas melhores depois, tem que estar muito bem alinhado. Mas é muito estranho, que a gente está o tempo todo junto, mas não tem momentos de equipe realmente estruturado. (P04, 2021)

A coordenadora C22 reflete sobre como gerar as condições para que esse outro ritmo possa ocorrer, entendendo que um elemento chave está em como o tempo é estruturado para que seja mais bem aproveitado.

Eu acho que não é que tem pouco tempo, acho que também o tempo é mal utilizado. Na sexta a gente fez uma atividade de escuta e pela primeira vez eu vi gente de fato tocada, sabe? E foi um momento de quarenta minutos. Então, não é o tempo. É como eu estruturo esse tempo. (C22, 2021)

Ainda com relação à qualidade do tempo, os entrevistados dizem fazer diferença qual é o momento reservado para registros, planejamento e reflexão. Professores entrevistados compreendem que planejar as aulas no fim do dia dificulta a realização dessa atividade, em função de, neste período, já estarem cansados.

Hoje o que é dedicado pro nosso planejamento é o horário das quatro às cinco, que é um horário de fim do dia, está todo mundo exausto, ainda tem muito movimento na escola, então, esse horário ainda não é o ideal. Depois de um dia inteiro em sala de aula, eu preciso daquele tempo pra tirar o barulho, tirar tudo da cabeça, e conseguir sentar e focar. (P08, 2021)

A professora P06 entende que a formação pode apoiar o docente no manejo sustentável do tempo e se questiona como isso poderia ser feito:

Como é que a formação pode ajudar o professor a se organizar pra não se perder nas inúmeras demandas que uma sala de aula tem e pra aproveitar tudo aquilo que os alunos estão mostrando, (...) [sendo] um excelente observador? (P06, 2022)

Nesta tese compreendemos que a intencionalidade educativa da formação continuada deve levar em conta a quantidade e qualidade do tempo disponíveis para o professor cumprir com as suas atribuições dentro da escola. Quando é mencionado que “tem que ser pensado se a formação em si está pegando horário que necessitaria pra planejamento ou pra executar outras partes da função de professor” (P08, 2021) e “se a formação toma o tempo do planejamento e eu tenho que fazer planejamento em casa, talvez eu venha irritado pra formação” (P03, 2021), entendemos que, caso não haja um equilíbrio entre esses dois elementos – tempo e atribuições -, os professores poderão perceber a formação continuada como um obstáculo para a realização do seu trabalho direto com os estudantes.

De forma semelhante ao que falamos aqui, Day (2001), ao tratar da percepção de professores sobre o seu envolvimento em uma experiência de formação continuada, compartilha que

Vale a pena refletir sobre o envolvimento em projetos que exigem tempo e energia extra em relação à noção de "distribuição" e "propriedade" de tempo. O problema da fadiga na investigação e o aumento da falta de confiança dos indivíduos nas suas capacidades para se concentrarem na tarefa central do ensino são aspectos que precisam de ser considerados na fase de planejamento. Cabe àqueles que gerem o desenvolvimento centrado na escola assegurar também que o "empenho" não seja associado a "sobrecarga". (p. 196)

Assim como o tempo, mencionou-se que “o espaço físico é uma coisa que interfere [na qualidade do trabalho]” (P04, 2021). Trataremos deste tópico nesta próxima seção.

3.1.2.4.2. Espaço Adequado

Ao contar sobre sua experiência de expor as produções dos estudantes de maneira a tornar visíveis os seus processos de aprendizagem, a professora P04 (2021) menciona a importância do espaço para realizar o seu trabalho da maneira que acredita: “se a gente não tem um espaço adequado, algumas coisas ficam mal desenvolvidas de alguma forma”.

A professora P12 (2022) ressalta a relevância do uso do espaço também para se afirmar a visão de educação e estudante que a escola assume, dizendo que “de algum jeito as paredes também contam muita coisa de como a gente trabalha. (...) Aqui você bate o olho e você vê um pouco do que que a gente vê da criança, o que que a gente espera da criança, sabe?”.

De acordo com a professora P05, o espaço também impacta a possibilidade de trabalho coletivo entre os professores:

O espaço é muito importante pra que [o trabalho coletivo] aconteça. Não só o espaço em si, mas também a organização dele. (...) Os professores têm condições de se encontrarem ao longo do dia? Tem espaço, tem sala suficiente? (P05, 2021)

Além de espaços para trabalhar coletivamente, foi levantada a importância do espaço para que o professor possa usufruir de momentos de descanso e trabalho solitário:

A gente precisa de espaços de conexão e desconexão. E a gente precisa construir esses espaços. Às vezes eu vejo um professor sentado lá no refeitório, escrevendo alguma coisa ou lendo um livro. Está começando a acontecer, em horários de almoço, eles terem esses momentos assim. Mas a gente precisa fazer isso mais intencionalmente, sabe? (C21, 2021)

Tal como falamos ao tratarmos do tempo, o espaço também é uma condição relevante para que possa ser realizado um trabalho reflexivo e criativo pelo professor. A professora P11 (2022) comenta sobre isso, dizendo que, para fazer o seu planejamento

de aulas com a qualidade desejada, é importante que ela esteja em um espaço em que consiga se concentrar, sem que seja constantemente interrompida pelos estudantes.

Assim como o espaço gera possibilidades e restrições para a qualidade da prática docente, as informações que o professor detém também condicionam o trabalho que ele estará apto a desempenhar. Falaremos disso agora.

3.1.2.4.3. Informação

Mais uma condição essencial para o trabalho do professor é ter informação. Aqui trataremos de dois tipos essenciais de informação, categorizados a partir dos dados da pesquisa empírica: informação sobre as prioridades e objetivos da escola e informação sobre os estudantes.

Da mesma forma que os entrevistados compartilharam ser importante ter ciência das expectativas sobre o trabalho docente, “ele [professor] tem que ter com clareza aonde a gente quer chegar com o projeto pedagógico. (C22, 2021)”, de forma a nortear a condução do seu trabalho. Conforme a professora P04 diz,

[Sem que esteja] claro quais são os objetivos do ano, (...) a gente se envolve muito no dia a dia, nas demandas mais urgentes e você não tem muita perspectiva. (...) Em alguns momentos eu não sei o que que é o mais importante. Sinto que muitas vezes a gente vive realidades bem individuais, cada um faz dum jeito. (P04, 2021)

Ser informado daquilo que é importante para a escola possibilita, portanto, que os professores tenham uma perspectiva do todo e, assim, realizem o seu trabalho de uma forma coerente com a proposta pedagógica daquela unidade escolar. Para além disso, ter essa informação também dá condições para que os professores se engajem no projeto escolar, posto que “o engajamento sempre está ligado à priorização que aquilo tem na vida da pessoa. Então um caminho é mostrar para a gente porque aquilo é importante” (P18, 2022).

O acesso a informações sobre o que a escola pretende colocar ênfase naquele momento, quais desafios está vivendo e como pensa em enfrentá-los dá “um contorno pra quem somos e para estarmos todos na mesma página e motivados. Então é um momento também de alinhar, achar respostas comuns a todos” (C20, 2021).

Ao mesmo tempo, quando não possuem visibilidade do porquê cada ação está sendo priorizada a cada momento na escola, os professores ficam hesitantes e se questionam se aquilo está de fato voltado a atender uma necessidade pedagógica.

Eu não sei se os momentos de formação que a gente tem hoje são pensados propositalmente pra responder aos ciclos [do trabalho pedagógico] ou se eles estão a serviço de uma inquietação de cumprir com os prazos que se quer cumprir. (...) Tem prazos externos que nem a gente sabe no dia a dia por quê que estão surgindo agora, por quê viraram uma prioridade. (P03, 2021)

A gente não sabe por que que o negócio está vindo na hora que está vindo. (...) A gente perde uma oportunidade de formação (...) [quando] não é no momento certo. (...) Tem um tempo pras coisas e só a prática vai dizer. (P04, 2021)

Como dito por Imbernón (2000), para que o professor seja um agente de mudança, individual e coletivamente, “embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo” (p.40). Em função disso, os entrevistados apontam para o valor da transparência ao esclarecer quais os objetivos prioritários da escola naquela dada circunstância. Isso permite que os professores se sintam pertencentes à escola e engajados, o que, segundo o coordenador C24, é de grande relevância para a aprendizagem dos estudantes.

[Precisa] jogar limpo, no sentido de ser o mais transparente possível. Mesmo quando a verdade dói, eu acho que o professor valoriza muito isso. (...) É trazer sentido dos professores estarem lá, porque o professor motivado é o maior diferencial de uma sala de aula, além de qualquer outro recurso. (C24, 2022)

Se o objetivo é, por exemplo, eficácia nas avaliações nacionais, não pode haver vergonha em falar isso. Se o objetivo é geração de dados, essa cultura precisa estar muito clara institucionalmente, né? Isso ajuda muito a entender qual vai ser a formação. (P11, 2022)

Porém, quando não se tira proveito dessa oportunidade, segundo a professora P18, a centralização da informação e da tomada de decisões na gestão fazem com que haja uma concomitância de discursos distintos, dependendo do grupo ao qual se pertence, e uma falta de transparência quanto ao que cada grupo pensa:

A distância que existe entre a direção, a coordenação e a gente [professores]. E aí as coisas ficam meio por baixo do pano, como se as pessoas não falassem de tudo. (...) Se existisse uma rádio escola não ia ter rádio peão⁶⁰, entendeu? E aí a gente ia tratar as coisas com honestidade. (P18, 2022)

⁶⁰ Expressão usada na linguagem informal para se referir ao processo de comunicação informal e não oficial que ocorre dentro de uma organização, entre os seus membros.

Outro tipo de informação significativa à prática docente é aquela relacionada aos estudantes e suas famílias. A professora P04 (2021) menciona ser “muito importante a gente saber das crianças, de onde elas vêm, quem são essas famílias”. De acordo com a entrevistada, essa informação pode tanto vir de “a gente vai investigar e vai conhecendo na prática” como de “ter algum lugar de acesso pro professor, onde ele possa ter as informações atualizadas que ele pode precisar, de modo que dê independência pra ele”.

A equipe de Orientação Educacional é outra fonte importante para essa informação, conforme citado pelos entrevistados. De acordo com a professora P09, ela é capaz de fornecer dados relevantes sobre as famílias dos estudantes e instruir os docentes quanto às necessidades e particularidades cognitivas e socioemocionais dos mesmos, apoiando na realização da diferenciação da aprendizagem.

Eu recorro à orientação educacional pra informações sobre família, necessidades socioemocionais e particularidades dos alunos, porque pode ser que a criança não tenha necessariamente algum laudo, mas ela pode ter, por exemplo, muita dificuldade de autorregulação ou apresenta alguma questão de processamento mental, alguma questão auditiva. E é uma coisa que exige uma orientação específica. Eu como professora talvez não tenha todos esses recursos na minha mente, mas eu preciso saber se eu posso acionar alguém na minha escola, que seja um especialista nisso. (P09, 2021)

Na construção da intencionalidade educativa da formação continuada, é necessário considerar a quais informações sobre os estudantes e sobre os objetivos e prioridades da escola os professores têm acesso, a fim de fazer ajustes de expectativas conforme o que conseguem realizar a partir da visibilidade que possuem. Outra condição do trabalho pedagógico são os incentivos financeiros e de outra ordem recebidos pelos docentes.

3.1.2.4.4. Incentivos

Chamamos aqui de incentivos as ações ou condições voltadas para a manutenção do engajamento dos integrantes de uma comunidade (KNOSTER, 2000). Incentivos, portanto, podem girar em torno de questões como recompensas, reconhecimento e celebrações.

O coordenador C24 (2022) mencionou em sua entrevista que se o professor tiver “tempo, espaço digno, de qualidade, remunerado, apoiado pela gestão, a resistência tende a ser quebrada”. Knoster (2000) corrobora com essa percepção,

afirmando que quando os membros de uma organização não contam com os incentivos necessários para realizar mudanças complexas em suas comunidades, tal processo será marcado por resistência.

A professora P11 (2022) também entende as condições para o trabalho do professor como sendo “uma questão de tempo, espaço, uma escolha de destinar um horário para isso, de remunerar esses horários formativos também”. Na mesma perspectiva, o professor P14 (2022) questiona “Vai ser remunerada essa hora de formação? Porque é trabalho. Qual é a estrutura que se dá para o professor fazer isso?”.

Alguns entrevistados relacionam os incentivos para o seu trabalho como sendo progressão na carreira e remuneração, como a coordenadora C20 (2021), que diz sempre ter associado “recompensa, de carreira ou financeira, com sucesso profissional”. O professor P03 (2021) inclusive conecta esses dois pontos com as condições adequadas para o exercício do trabalho docente, mencionando que “a carreira, a remuneração, o tempo saudável pra fazer tudo (...) andam juntas, querendo ou não”.

Ao mesmo tempo, há opiniões contrárias a vincular progressão de carreira com o destaque do professor na realização das suas atribuições, como na defesa da coordenadora C21 (2021) de que “a motivação [para realizar uma promoção] precisa ser intrínseca”. Para ela, “o desenvolvimento profissional [deve estar] apartado desse outro movimento, de forma justa e clara”, porque para que haja promoções “precisa que as habilidades estejam desenvolvidas (...) e esse papel precisa existir também, pode ser que não exista”.

A professora P09 concorda que o reconhecimento do professor não deva ser sempre relacionado com carreira e remuneração, podendo haver, de acordo com ela, encaminhamentos mais criativos para o docente se perceba motivado e desafiado.

Acho muito importante não achar que a progressão ideal de um professor é, por exemplo, ir pra uma orientação educacional, coordenação e depois uma direção. Primeiro que não faz sentido você ficar torcendo pra alguma coisa acontecer com quem tá lá. Então como que eu me vejo progredindo? Eu acho que isso exige um trabalho de criatividade tanto nosso, quanto da escola, de pensar quais são esses outros espaços. De auxiliar a professora a identificar, por exemplo, “ah, dado o seu perfil, a gente poderia pensar como meta desenvolver palestras pra atender professores na região”. (P09, 2021)

Outro incentivo mencionado foi o do reconhecimento do trabalho realizado pelos professores por meio da celebração de suas conquistas:

Todo mundo que é professor tá engajado pelo que tá fazendo e tá se desenvolvendo de alguma forma. Então, como que a gente honra, torna visível isso que tá sendo desenvolvido, essas potências? No sentido mais de carinho mesmo, de abraçar e falar assim “nossa, que legal isso”. (P03, 2021)

Foi identificado por alguns professores que, para ser reconhecido propriamente, é necessário que conheçam o seu trabalho e saibam como informar sobre o seu desenvolvimento a partir de critérios objetivos. Em função disso, mencionaram o feedback como uma possibilidade de ter sua prática reconhecida a partir de um olhar cuidadoso.

Eu lembro que todo ano eu ia para as férias falando “poxa, não ouvi nada sobre o meu trabalho, o ano inteiro”. Eu sentia que as pessoas não me conheciam, inclusive, então não me valorizavam. Aqui nas rodas de aprendizagem, falar sobre mim foi muito difícil, mas depois ouvir o que os outros falavam de mim sobre aquela mesma coisa, me conhecer ali, foi muito legal. (C20, 2021)

Se eu sinto que tem alguém olhando pra minha prática, pro que eu tô desenvolvendo (...) isso mostra um cuidado. Porque a gente faz muita coisa, né? De planejamento, de criação. (P03, 2021)

É relevante que a intencionalidade da formação continuada considere os incentivos que são oferecidos aos professores dentro da escola para que se possa adequar as expectativas quanto à sua motivação e engajamento na prática pedagógica. Outra condição para o trabalho docente são os materiais disponibilizados para o seu exercício profissional.

3.1.2.4.5. Materiais

Realizar uma formação continuada significativa e coerente envolve adaptar-se àquilo que a escola possui de materiais disponíveis para o trabalho docente. O coordenador C02 (2022) mais uma vez refere-se à contradição da “formação que está muito ligada ao que queremos ser, mas que esquece do que somos” ao dizer que já teve diversas experiências com “formações das mais utópicas e lindas possíveis, sendo que a realidade não permite aquilo”.

Por se tratar de um exemplo facilmente assimilável, tanto esse entrevistado quanto a professora P13 ilustraram tal incoerência ao mencionar situações nas quais, enquanto o tópico da formação era tecnologia, a escola em questão não dispunha das condições necessárias para a implementação das práticas indicadas.

Eu consigo dar exemplo de formadores renomados que foram falar em escolas sobre tecnologia, só que a própria estrutura física e curricular da escola não permitia esse tipo de prática. Então era só um falatório, faltava coerência. (C02, 2022)

Não vou falar de um mega contexto tecnológico se eu tenho um grupo de professores que é de (...) um lugar super remoto que não tem internet. Falar "ó gente, essa plataforma é o máximo. Vocês deviam super usar, funciona que é uma maravilha". Aí acabou minha formação. (P13, 2022)

Um outro tipo de situação, dentro do contexto da formação continuada, é a “dificuldade de você chegar e falar que existem maneiras [práticas pedagógicas] melhores do que outras, se você não tem materiais muito específicos para isso, materiais que auxiliem os professores” (C02, 2022).

Um dos tipos de materiais que podem auxiliar os professores é aquele elaborado por eles próprios, a partir de uma proposta de “tirar esse conhecimento de quem sabe, colocar no lugar onde todos possam ver”, segundo a coordenadora C21 (2021), para quem “isso é dar um suporte, é fomentar uma comunidade de aprendizagem”. A professora P06 exemplifica como pode ocorrer essa oferta de suporte:

A gente vai fazendo pastas, por exemplo, das lições que fez pro primeiro ano. No primeiro ano você tem uma pasta, depois você tem duas, depois você tem três, daí no quarto ano você está consultando lá, refinando as melhores coisas e tirando as coisas que você acha que já não valem mais. (...) A gente pegava cada atividade e fazia uma observação atrás “funcionou isso, não funcionou aquilo”. Com isso a gente ia formando o mesmo banco que em algum momento ia ajudar um professor a economizar um tempo. E de fato ele aprendia com o outro, “olha, que boa ideia, nunca tive esta ideia, vou pensar sobre isso”. Tinha um acervo que ajudava, sabe? Ninguém tem boas ideias todos os dias. (P06, 2021)

Da mesma forma que os demais itens presentes nesta seção “Condições existentes para o trabalho docente”, se a intencionalidade da formação continuada não considerar os materiais disponíveis para o trabalho do professor, não será significativa. Isso porque, caso os professores sejam solicitados a realizar iniciativas formativas que demandem o uso de materiais não disponíveis, isso gerará frustração e desengajamento.

Tendo partido dos princípios norteadores aqui colocados e tendo observado o que consta na seção “Elementos a serem considerados”, um terceiro momento da construção da intencionalidade educativa da formação continuada é, conforme os dados empíricos, a definição dos objetivos desta iniciativa.

3.1.3. Objetivos da FCPS

De acordo com a professora P07 (2021), “ter os objetivos bem estabelecidos é respeito ao tempo dos professores, para que, de fato, [a formação] seja significativa no tempo de trabalho do professor”. Sendo coerente com os princípios e demais elementos informados neste capítulo, para onde a formação continuada deverá ser direcionada?

A partir dos dados da pesquisa empírica, pudemos categorizar três grandes objetivos que deveriam guiar as iniciativas de Formação Continuada de Professores em Serviço: o desenvolvimento da profissionalidade docente; o pertencimento a um grupo de professores; e o cuidado com a saúde física, mental e emocional do professor. A seguir examinaremos cada um deles.

3.1.3.1. Desenvolvimento da profissionalidade docente

Nas entrevistas realizadas em 2021 para a pesquisa empírica desta tese, os entrevistados foram questionados de qual a função de uma Formação Continuada de Professores em Serviço. A maior parte das respostas foi direcionada ao que classificamos como desenvolvimento da profissionalidade docente.

Talvez a formação continuada seja um momento de resgate da profissionalidade. Assim como um engenheiro se percebe engenheiro, o médico tem orgulho de falar que é médico, porque “eu tenho toda uma série de conhecimentos que só eu, que sou médico, sei”, o momento da formação continuada é o momento que o professor fala “eu sou professor porque eu tenho uma série de conhecimentos que só eu possuo, só eu, que sou professor”. (P02, 2021)

Imbernón (2000) chama de profissionalidade as características e capacidades específicas para o exercício da profissão. De modo semelhante, Alarcão (1996), embasada em Schön, diz que profissionalidade “é um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos” (1996, p. 13).

Na fala que compartilhamos há pouco, o professor P02 trata da profissionalidade do professor mencionando essencialmente *conhecimentos* específicos relacionados à docência, como “conhecer o que é ser professor, conhecer o que é o currículo, conhecer o que está sendo feito no mundo da educação” (P02, 2021). O mesmo entrevistado ainda expõe sua percepção de que “a função primária que as escolas vão prestar é

desenvolver o professor enquanto profissional no sentido de ele ganhar habilidades e competências pra melhor executar sua função de professor”.

No entanto, o professor P02 explicita que essa concepção tem origem na “ideia de eficácia, do que entra no rol de funções numa visão administrativa”, sobre a qual tratamos na seção “Expectativas sobre o trabalho docente”, ao abordar os conceitos de gerencialismo e performatividade.

Em consonância com o professor P02, Nóvoa (2023) diz sobre a “tendência para sobrevalorizar as “competências” técnicas, e agora tecnológicas acreditando que são suficientes para formar os professores, sem sequer ver necessidade de grande reflexão, contextualização ou problematização” (p. 61). Para Imbernón (2000), essa expectativa advém da visão do professor “dotado apenas de competências de aplicação técnica” (p. 54), “cuja função primordial é transmitir conhecimento mediante a aplicação mecânica de receitas e procedimentos de intervenção projetados e oferecidos a partir de fora” (p. 42-43).

Dewey já alertava para o risco da “educação profissional” se orientar para a obtenção de eficiência técnica em atividades especializadas, o que, segundo o autor, levaria à perpetuação da sociedade corrente, em vez da sua transformação.

há o perigo de que na teoria e na prática se interprete a educação vocacional como sendo a educação para ofícios, ou como sendo a chamada “educação profissional”, isto é, como meio de conseguir-se eficiência técnica para futuras atividades especializadas. A educação tornar-se-ia então um instrumento para perpetuar, imutável, a existente ordem industrial da sociedade, em vez de atuar como meio para a sua transformação. (DEWEY, 1979b, p. 349)

Uma visão que advém dessa mesma lógica é a compartilhada pela coordenadora C21 (2021) ao dizer que “tem uma função [da formação continuada] que é (...) tornar esse um bom profissional”. Ao ilustrar como seria a atitude de um professor neste processo, sugere que o mesmo recorreria e solicitaria ao coordenador pedagógico “me fala como que eu faço pra ser bom, me fala como que eu faço pra avançar, me fala como que eu vou além, como que eu te surpreendo, como que eu vou ser um bom profissional.” (C21, 2021).

Nesta fala estão contidas algumas perspectivas que julgamos importante explicitar. Uma delas é a do que seria um “bom professor”. Como expusemos na seção “Expectativas sobre o trabalho docente”, há uma diversidade de possíveis visões sobre o que seria um “bom professor”. Isso varia conforme o contexto histórico, a conjuntura

social e cultural e o contexto específico no qual o professor atua. O ponto de vista manifestado na fala anterior, envolve, na nossa percepção,

um modelo arraigado numa determinada imagem social e profissional do professor: a existência de inúmeros denominadores comuns nos traços de personalidade dos "bons professores". Esse modelo relacional na formação é questionado entre outras coisas, pela heterogeneidade e pela idiosincrasia dos coletivos escolares, pela necessidade de adaptar a metodologia de forma flexível e pela impossibilidade da perfeição metodológica. (IMBERNÓN, 2000, p. 56)

Na fala a seguir, o professor P02 faz uma distinção entre o que é considerado um bom professor em uma lógica de busca por eficiência – o “especialista técnico” (IMBERNÓN, 2000, p. 42) – e a sua própria concepção, na qual um bom professor é aquele que tem consciência de si e da sua prática, que “sabe o que está fazendo, porque que ele está fazendo e como ele vai fazer pra melhorar isso”. Esse entendimento condiz com o de um “profissional prático-reflexivo, que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações” (p. 41).

[Na lógica] eficientista, pra ser melhor professor ele tem que desenvolver as habilidades de um professor eficiente. Mas um bom professor não é um professor necessariamente eficiente, mas é um professor que sabe o que está fazendo, porque que ele está fazendo e como ele vai fazer pra melhorar isso. A formação continuada serve pra que esse professor faça esse questionamento o tempo todo, né? Que ele esteja sempre se mobilizando, buscando melhorar, questionando e buscando desconstruir algo que ele fazia antes. (P02, 2021)

Outra perspectiva presente na fala da coordenadora C21 compartilhada há pouco, é a do desenvolvimento da profissionalidade docente estar a serviço de “surpreender” o coordenador pedagógico. Essa cultura de ter alguém que “vai me julgar, vai me avaliar, vai dizer se eu sou boa”, explanada pela coordenadora C22 no contexto da experiência dos estudantes na “sociedade em miniatura” (DEWEY, 1979b, p. 394) que é a escola, está relacionada a uma motivação extrínseca “com pouquíssimo desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o que que eu quero e o que faz sentido pra mim”. Isso vai no sentido oposto de uma perspectiva de professor autor, pesquisador e reflexivo sobre a sua prática.

Toda a estrutura de poder e dominação que a gente vive hoje é muito passada, transmitida, assentada, por causa das estruturas de dominação dentro da escola. A escola nada mais é do que o miniecosistema da sociedade, onde alguém vai me julgar, vai me avaliar, vai dizer se eu sou boa, ou se eu sou bonita ou se eu vou ter bullying dos meus colegas, né? Com pouquíssimo desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o que que eu quero e o que é que faz sentido pra mim, como agente, construtor de conhecimento, não só pra mim,

mas também colaborativo. Criar experiências que ofereçam isso é um jeito da gente transformar a estrutura de dominação da sociedade. Mudar a escola, para mudar a cultura de dominação na qual a gente vive. (C22, 2021)

Colocar o desenvolvimento da profissionalidade docente a serviço de surpreender positivamente a coordenação pedagógica assemelha-se ao que Day (2001) chama de *liderança normativo-instrumental*, na qual os líderes pedagógicos exercem "poder através" dos professores "para articular as suas [ou de entidades externas] visões, metas e expectativas, de forma a influenciá-los a 'comprarem' o seu programa de trabalho" (p. 136). O autor diz que, apesar dessa estratégia ter sido comprovada eficaz para desenvolver a prática docente de acordo com as expectativas da gestão pedagógica, por meio dela "os próprios professores raramente identificam as suas necessidades, valores e aspirações fundamentais" em função de que, por não "envolver [os professores] numa reflexão sobre o seu valor ou relevância [dos objetivos apresentados] (...) não aumenta o profissionalismo e a autonomia dos professores, ainda que, às vezes, possa parecê-lo" (p. 136).

Por último, o "me fala como que eu faço pra ser bom", na nossa leitura, revela um entendimento de que possa haver uma relação de itens a serem aplicados pelo professor para que ele venha a tornar-se um melhor profissional. Essa é a mesma visão que a pesquisadora tinha no início da condução desta pesquisa, e foi se transformando ao longo do processo de investigação. A partir de uma outra perspectiva, o coordenador C24 entende que

Seria muito injusto da nossa parte querer que professores promovam algo nas salas de aula se eles não conhecem, não sabem, não vivem essa experiência e a gente só mandar "faz aí", né? Leia um livro e faça, veja um vídeo e faça, ouve minha palestra de cinco horas e faça. Eu acho que passa pela experiência deles viverem isso no papel de estudantes. (C24, 2022)

A lógica do "me fala como que eu faço pra ser bom" (C21, 2021) remete ao *modelo aplicacionista* de formação de professores, baseado no paradigma positivista (FORMOSINHO, 2016). Esse "supõe a existência de soluções [para as questões vivenciadas pelos professores] elaboradas por especialistas fora da classe [docente]" (IMBERNÓN, 2000, p. 56), baseando-se em uma imagem idealizada do que seja um "bom professor". Sua fragilidade, para esse autor, advém da rigidez de não pressupor – e, conseqüentemente, não atender – as particularidades dos diversos professores e contextos escolares.

A prática da reflexão é o modo de se evitar o estabelecimento de um cenário de simples sujeição do professor a determinações externas. Os entrevistados ressaltaram o quão fundamental é o exercício reflexivo para o desenvolvimento da profissionalidade docente, entendendo-o como algo a ser fomentado pela formação continuada. Conforme comenta o coordenador C02 (2022), “a reflexão, quando é alimentada por uma teoria, consegue modificar a prática de uma maneira consciente, de uma maneira efetiva, de uma maneira que tenha um sentido e um propósito”. A fala do professor P02 (2021) complementa essa ideia, ao expor que “no momento em que um professor reflete sobre a sua própria prática, ele vira um professor melhor automaticamente”.

As docentes P07 e P10 se alinham a essa percepção, exaltando a função da formação continuada de fomentar a reflexão metacognitiva dos professores, de forma a ajudá-los no desenvolvimento da sua própria prática.

[Eu considero ser a função de uma formação continuada de professores dentro da escola] a metacognição. Pensar sobre a prática, conhecer outras estratégias, e o tempo todo se questionar se o que você está fazendo realmente continua sendo válido, se o que você está fazendo é válido em outras circunstâncias, se o que você está fazendo tem outros modelos. (P07, 2021)

A função da formação continuada é permitir que esses professores desenvolvam a habilidade de pensar sobre a prática docente, de permitir que esses professores se coloquem nessa postura de aprendentes, que eles percebam a importância de estar sempre aprendendo. A importância de: se eu sei mais sobre esse assunto, eu consigo ser um educador mais completo, e eu consigo ajudar os estudantes de uma forma mais completa. (P10, 2021)

Imbernón (2000) trata disso ao destacar a necessidade da reflexão – individual e coletiva – para a constante equilibração do que é “ser professor”:

É a capacidade do indivíduo (ou do grupo) de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que gostaríamos de ser; entre o que fomos no passado e o que hoje somos. (IMBERNÓN, 2000, p. 82)

Dentre os tipos de conhecimento que um professor pode adquirir no processo de desenvolvimento da sua profissionalidade, os entrevistados destacaram o das estratégias didáticas utilizadas para favorecer a aprendizagem dos estudantes.

É legal conhecer diferentes estratégias de lidar com aquele conteúdo para que, quando você estiver ali de fato, na hora da aula, você consiga dispor dessas estratégias. [Quando] você percebe que as crianças não estão chegando onde você quer que eles cheguem, quais são as outras estratégias que você usa? (...) Tem que contar sempre com que é emergente. Às vezes você vem com uma estratégia boa, mas não tem como saber o que vai emergir dali. (P13, 2022)

Esse tipo de conhecimento pode ser compreendido como “conhecimento pedagógico do conteúdo” (*Pedagogical Content Knowledge – PCK*), termo cunhado por Shulman (1986), como um dos conhecimentos demandados dos professores no exercício da sua profissão. Na maioria dos textos revisados por Moriconi (2017), de experiências internacionais em formação continuada, aquelas identificadas como geradoras de melhorias na prática profissional docente e na aprendizagem dos estudantes têm como foco o PCK.

De acordo com Shulman (1986), o PCK diz respeito à compreensão de como ensinar conteúdos de maneira que os estudantes obtenham a aprendizagem pretendida. Isso envolve tanto saber o que promove maior facilidade ou dificuldade para os estudantes de determinada faixa etária compreenderem um determinado conteúdo quanto conhecer as estratégias mais adequadas para gerar tal compreensão. Apesar de Shulman ter sido mais enfático na ação do professor de “apresentar” conteúdos, assume-se aqui uma concepção ampliada, de facilitação da aprendizagem, que contempla um papel de mediação para além do de exposição.

A docente P06 relata sobre a importância do enfoque do PCK da formação continuada ao contar sobre a sua experiência profissional e a diferença que fez conhecer bem a área do conhecimento que leciona e as suas possibilidades de facilitação da aprendizagem, para que o estudante amplie o seu conhecimento.

Por exemplo, eu vou trabalhar adição com essas crianças. Mas sabe o que a teoria dos campos conceituais fala de adição? O que que é adição? O que que isso mobiliza na criança? O que a criança precisa ter pra chegar nesse tipo de pensamento? [É preciso] conhecer profundamente isso pra não criar situações de aprendizagem rasas, que não sejam desafiadoras, que não permitam que a criança amplie o seu conhecimento. (P06, 2021)

Dewey (1979a) trata desse ponto ressaltando que, de modo a poder estar “livre” para observar e mediar a aprendizagem dos estudantes, é importante que o professor não precise ocupar sua mente com questões relativas ao conteúdo sendo abordado. Por mais que o autor se refira ao conhecimento do conteúdo (*content knowledge*) (SHULMAN, 1986), podemos ampliar a sua fala compreendendo que deter o conhecimento pedagógico do conteúdo (que se trata de uma intersecção entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico) gera uma ainda maior libertação para os professores estarem presentes e atentos aos alunos.

O professor precisa ter seu espírito livre para observar as reações e movimentos mentais dos estudantes que compõem o grupo. O problema dos alunos encontra-se na matéria; o dos professores é saber o que está fazendo a mente dos alunos com a matéria. Ora, se o professor não dominou previamente a matéria, se não se sente à vontade dentro dela, empregando-a inconscientemente, sem recorrer a pensamento expresso, não estará livre para dedicar todo o tempo e toda a atenção à observação e interpretação das reações intelectuais dos alunos. (p. 271)

Ainda conforme a professora P06, apoiada pela coordenadora C20, compreender as estratégias que mais irão possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, exige que o professor os observe e lhes faça boas perguntas.

Eu penso que observação e boas perguntas são essenciais, porque você precisa ir lá e ver como eles aprendem. Quando você vê as crianças trabalhando, você precisa perguntar “como é que você chegou a isso?”, “o que que você pensa?”, “porque você tá fazendo desse jeito?”. (P06, 2022)

Uma coisa que a gente quer desenvolver tanto nos professores como em nossos alunos é saber fazer boas perguntas, independente das respostas. (C20, 2021)

O desenvolvimento da profissionalidade docente também envolve a particularidade da atuação de um professor dentro de uma escola específica, de forma a manter a coerência e a consistência da proposta pedagógica lá afirmada. O professor P03 (2021) defende que “um dos objetivos da formação é fazer com que todos que estão dentro da escola façam com mais intencionalidade o que fazem, pra gente buscar esse rigor”, o qual é entendido pelo entrevistado como equivalente a estar “todo mundo comprometido com aquele modelo, (...) mesmo quando a gente não concorda, acha que talvez não seja o melhor caminho”, porque “esse rigor acaba suprimindo deficiências da própria proposta”.

Com relação a isso, a docente P08 (2021) diz do papel da formação continuada em manter a menor distância possível entre aquilo que a escola se propõe a fazer e o que de fato faz: “O ideal é que as formações dentro da escola sejam muito relativas a (...) como que a gente fecha essa lacuna entre o que a escola quer ser e ao que [ela] é”. Isso, para nós, envolve necessariamente o que Imbernón (2000) mencionou ser uma das funções da formação continuada de professores, “o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (...) [e] dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis [para esse exercício]” (p. 41-42).

Se para que a proposta da escola possa ser realizada, é importante ter “a clareza do que exatamente se quer e de como deve ser feito” (P19, 2022), a professora P04 acrescenta que caberia à formação continuada oferecer os recursos para que o professor atue de acordo com isso:

Se eu falo que a minha escola tem um olhar individualizado, então eu tenho que garantir que os professores saibam dar esse olhar individualizado. Isso não é uma coisa totalmente subjetiva. Tem um protocolo, um método, uma forma de você fazer isso e ela não é aleatória. Então a gente tem que entender, todo mundo, mais ou menos da mesma forma, o que são esses princípios da escola e como a gente, mais ou menos chega neles. Então acho que a formação tem esse papel de deixar todo mundo no mesmo barco com relação a isso. (P04, 2021)

Os entrevistados também compartilharam a percepção de que o desenvolvimento da profissionalidade de um docente no contexto de uma determinada escola, extrapola aquele ambiente específico, sendo um “legado” para o professor e uma contribuição para a educação como um todo.

[Há] uma expectativa de preparar esse profissional além dessa escola, porque, bem ou mal, eu sempre vou carregar a escola comigo. Se eu for pra outro lugar, eu quero ser uma profissional mais preparada do que quando eu entrei. Isso, de alguma forma, é o legado que a escola pode deixar pra você, mesmo que você não esteja aqui, assim como a gente faz com as crianças, né? (P04, 2021)

As pessoas vão sair da escola e vão fazer depois educação em outros lugares. E aí, o que que eles levam do que viveram? Se a gente tá comprometido com isso, isso permite a gente também mudar a educação como um todo, pra além da escola, né? (P03, 2021)

Quando eu escolho trabalhar por projeto, quando eu escolho trabalhar por aprendizagem ativa, onde um estudante é responsável ou corresponsável, e eu sou um facilitador dessa experiência e eu também aprendo nesse caminho, isso é uma posição política do professor, de reverter um lugar de “eu sei o que você precisa aprender”. (C22, 2022)

Conforme dito pelo professor P02 (2021) no início desta seção, um dos conhecimentos necessários para o exercício da profissão docente é “conhecer o que é ser professor”. Isso se relaciona com o campo da identidade docente, que será abordado em seguida.

3.1.3.2. Pertencimento a um grupo de professores

Um segundo objetivo da formação continuada, de acordo com a pesquisa empírica, seria o de formar um grupo de professores, com uma identidade e cultura

próprias, ao qual os docentes pudessem se sentir pertencentes. Para a coordenadora C20, cabe à formação continuada criar condições para que os professores se entendam como parte de um grupo, ao compartilharem das mesmas crenças. Pertencer a um grupo, para a entrevistada, também envolve relações de reciprocidade, em que os seus colegas podem aprender com você assim como você pode aprender com eles.

[A formação continuada tem a função de] ser a cola que liga todos nós, quando a gente para e se encontra num mesmo lugar, pra se olhar e se reconhecer dentro dessa Instituição. Então, “eu estou aqui porque eu acredito nisso, porque o que tem aqui tem valor pra mim e eu sou parte disso”. Também me sentir potente de que aquilo que eu trago faz sentido pras pessoas, de eu poder falar e as pessoas concordarem e tal, da gente ter caminhos que a gente caminhe juntos, da gente se entender enquanto escola. (C20, 2021)

Lewin (1948c) nos ajuda a compreender do que se trata um grupo ao explicar que um grupo “tem estrutura própria, objetivos próprios e relações próprias com outros grupos. A essência de um grupo não é a semelhança ou a diferença entre seus membros, mas a sua interdependência” (LEWIN, 1948c, p. 100). O autor associa “interdependência” à ideia de que os membros de um grupo estão interligados por objetivos comuns e pela necessidade de cooperação para atingir essas metas. Tal concepção corresponde ao que Dewey (1979b) chama de sociedade, para a qual a existência de cooperação – o que também nomeia de “reciprocidade” e “dar e receber” – é também um aspecto definidor.

Do mesmo modo, outros entrevistados mencionaram que a formação de um grupo não envolve apenas que as pessoas trabalhem juntas, mas que elas troquem entre si, conversem e exponham a diversidade das suas visões.

Pra ser um grupo, não basta estar trabalhando juntos só. (...) Existe uma pluralidade de concepções pedagógicas na escola, sempre vai ter, e isso não acho que seja empecilho, desde que você consiga sentar com a pessoa, poder ter uma conversa. (..) Um empecilho é a falta de conexão entre as pessoas. Cada um está num momento da vida que pode influenciar numa abertura ou fechamento para receber, pra viver todas essas coisas. E aí acho que, por isso, tanto a troca entre colegas quanto a troca entre coordenação e professores, precisa ter esse vínculo pra acontecer. Então eles precisam se conhecer. (P15, 2022)

Com relação à questão do vínculo e conexão, trazida pela professora P15, Ferreira (2009b) declara que as mesmas são parte constituinte de um processo de formação de professores, posto que colaboram com a colegialidade.

As afetividades são também intrínsecas aos processos formativos. A formação contribui, em grande medida, para a produção de tempos e espaços de convívio

e de confraternização e, como tal, de superação da solidão profissional que caracteriza o exercício da atividade docente em contexto de sala de aula. (...) A formação pode proporcionar, nestes casos, situações de envolvimento e de aprendizagem da colegialidade, de encontro e partilha de preocupações e experiências. (FERREIRA, 2009b, p. 342)

Foi largamente defendido pelos entrevistados que a FCPS tirasse proveito da “diversidade de coisas a serem trocadas” (P01, 2021) e se propusesse a “pensar em como a gente cria trocas pra que esse saber circule” (P03, 2021) entre os professores, dada a diversidade de perspectivas que há entre eles. Segundo a professora P06 (2021), no diálogo entre pares “você pode tratar o mesmo tema, e ele será abordado de formas diferentes dependendo da diferença de formação das pessoas, [e] dos conhecimentos que elas têm previamente”.

Caso essa troca entre os professores não esteja prevista nos momentos de FCPS, há uma limitação temporal e logística para que essa interação ocorra, dado que

A gente tem um momento de planejamento, mas eles são desconexos dos outros professores, então eu não tenho tempo de, por exemplo, conversar com o professor de português sobre determinado aluno. Aí o momento que a gente tem de formação é um momento que eu sei que aquele professor tá livre, então dá muita vontade de resolver um problema emergente naquele momento. (P16, 2022)

Apesar disso, esses “momentos pra trocar, de sentar com alguém e falar ‘nossa, você tem os mesmos problemas, que incrível’, ‘não sou só eu? isso acontece?’, ‘e aí como é que você resolve?’” (P04, 2021), de acordo com os entrevistados, ocorrem mesmo que não tenham sido planejados. Há, segundo a coordenadora C07, uma troca orgânica entre professores, de falarem sobre o que eles fizeram e como fizeram:

Quando você encontra dois professores sentados juntos, eles estão discutindo o que eles fizeram, como eles fizeram, “ah, eu passei a fazer isso” e o outro vai falar “eu nunca tinha tentado”. Pra mim, a formação em serviço tem isso, essa troca orgânica entre os professores. (C07, 2022)

Esse “papo de sala de professor”, como diz a professora P15, ajuda no seu desenvolvimento profissional tendo em vista que nessa ocasião ocorre um intercâmbio em que os pares indicam ou desaconselham o uso de determinadas estratégias pedagógicas com base em suas próprias experiências junto aos estudantes.

Eu acho que o papo de sala de professor ajuda [no meu desenvolvimento profissional]. Quando eu sento com a minha parceira, que é a professora de português de outro ano, a gente passa o planejamento uma para outra e aí uma palpa no planejamento da outra, “ah, essa estratégia aqui seria legal pra você”. Então, eu acho que isso é muito rico, essas trocas. (P15, 2022)

O princípio dessa percepção está alinhado com o pensamento de Nóvoa (2017), o qual diz ser essencial à formação profissional o intercâmbio com os colegas de profissão:

O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. Esta afirmação, simples, tem grandes consequências na forma de organizar os programas de formação de professores. (NÓVOA, 2017, p. 1123)

Uma outra maneira dessa troca ocorrer foi exemplificada pela professora P18, ao narrar uma experiência com sua colega na qual, após mostrarem uma para a outra os materiais que estavam usando com os estudantes, pensaram juntas como poderia ser uma nova versão que reunisse o que havia de melhor nos dois.

Eu falei [para minha colega] “olha só, a gente está fazendo a mesma coisa, só que eu quero fazer do jeito que você está fazendo, porque o seu ficou mais bonito” e ela falou “nossa, assim como você fez faz mais sentido porque fica mais limpo de informação (...)”. Então (...) a gente vai sentar autonomamente pra fazer uma folha (...) que de repente podia virar um modelo pro ano que vem, porque me contempla e contempla as outras professoras de linguagem. É natural, né? A gente se une quando a gente tem o mesmo objetivo. (P18, 2022)

“É natural, a gente se une quando tem o mesmo objetivo”. Talvez essa seja a síntese do que tratamos nesta seção. Em busca de oferecer as melhores condições para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, os professores oferecem apoio uns aos outros. Nesse movimento, eles criam “uma cultura de ensinar e aprender dentro daquela instituição, e não de seguir uma forma ou seguir um método” (C22, 2022).

No entanto, é importante que sejam criadas condições para que o vínculo se fortaleça, o que envolveria se questionar “que momentos de grupo eu ofereço para que esse grupo possa ser reconhecido enquanto grupo?” (P15, 2022). Do mesmo modo, Nóvoa (2023), ao ressaltar a relevância da convivência com outros professores para que alguém “se torne professor” e adquira “os gestos e a cultura profissional”, adverte que “para que isso aconteça, tem de haver condições concretas nas escolas e uma nova organização do trabalho dos professores” (p.74).

O contexto de troca entre pares exposto pelos entrevistados se aproxima do que Lave e Wenger (1991) definem como “Comunidade de Prática” se amparando no entendimento de que uma pessoa aprende na troca de conhecimentos com pessoas mais experientes ou que sejam aprendizes mais avançadas em algum tópico. Nas

palavras de Niza e Formosinho (2009, p. 346), “a comunidade de práticas é o contexto social em que tem lugar a aprendizagem através das trocas que asseguram os progressos no trabalho”.

Wenger (2009), de maneira sucinta, define Comunidades de Prática como “grupos de pessoas que compartilham um interesse ou paixão por algo que fazem e que aprendem como fazer aquilo melhor à medida que interagem regularmente” (p.1). O autor ressalta que não necessariamente há uma intencionalidade desse grupo em aprender, podendo a aprendizagem ser um fruto incidental das interações entre as pessoas, como fora mencionado pela coordenadora C07 ao tratar da “troca orgânica entre professores”.

Para caracterizar uma Comunidade de Prática, o mesmo autor aponta três características essenciais: o domínio - “existe uma identidade definida por um domínio de interesse compartilhado” (p. 1) -; a comunidade – “ao perseguir o seu interesse nesse domínio, os membros se envolvem em atividades e discussões conjuntas, ajudam uns aos outros e compartilham informações” (p. 2); e a prática – “[os membros] desenvolvem um repertório compartilhado de recursos: experiências, histórias, ferramentas, formas de abordar problemas recorrentes – em suma, uma prática compartilhada” (p. 2).

A criação de uma comunidade de prática envolve um processo de longo prazo, em que as ações vão se amplificando conforme há “contágio”.

Você tem uma formação a curto, a médio e a longo prazo. A formação a curto prazo é essa formação dentro dos pequenos grupos. Você tem 10 pessoas discutindo um conteúdo ali que faz sentido para essas 10 pessoas. A médio prazo, essas 10 pessoas já se transformaram em pelo menos em 30, porque foi havendo troca entre elas. A longo prazo, você tem uma comunidade formada que vai compartilhando saberes. (C07, 2022)

Os estudantes se beneficiam dessa mobilização, tendo em vista que

As grandes ideias, projetos, atividades e momentos que eu percebi um alto engajamento das crianças, e que promoveram maior aprendizado, passou por ideias coletivas de professores que geraram sequências didáticas, experiências pedagógicas mais plurais, colaborativas e mescladas. (C24, 2022)

A professora P06 também se refere à troca entre professores nos encontros de formação continuada como sendo geradora de vínculo entre o grupo, lhes permitindo compartilhar de um mesmo repertório, vocabulário e cultura.

Eu acho que [a troca entre professores na formação continuada] cria vínculos e uma certa intimidade de repertório, vocabulário, (...) [de] qual é a cultura desta escola, que que a gente está fazendo que é comum, de "puxa, vocês estão

fazendo isso, nós também", de como que o espírito da escola perpassa todos os grupos. Essa troca ajuda a gente ter essa coisa mais de comunhão, que eu acho que é importante. (P06, 2022)

Esse tipo de interação envolve a construção de um conhecimento profissional docente, o qual decorre tanto de sua prática quando de sua reflexão e análise sobre a mesma (NÓVOA, 2023). O autor, que diz não ser possível formar um professor sem esse tipo de conhecimento, define dois lados relativos a ele em função do seu caráter contingente:

Por um lado, é um conhecimento que não existe fora da ação, que se constrói no seu interior. O trabalho pedagógico é definido pela imprevisibilidade, pela capacidade de os professores darem respostas e tomarem decisões a cada nova situação. Há uma dimensão de risco, de incerteza, no modo como esse conhecimento se elabora, a partir de uma diversidade de experiências e da sua análise. Risco e acaso, pois não é possível controlar, a priori, a sucessão de acontecimentos que têm lugar no espaço da sala de aula e da escola. Mas os acasos não surgem por acaso. São os acontecimentos vulgares e quotidianos que dão sentido à educação. É neles que reside a possibilidade de um conhecimento profissional docente. Por outro lado, é um conhecimento contextualizado, em permanente reconstrução, que se elabora graças às relações e tensões produzidas no espaço institucional da docência. Não é possível a sua transposição para outros lugares, o que não impede que possa inspirar outras iniciativas e outros projetos. (NÓVOA, 2023, p. 66)

Esse conhecimento, porém, segundo Nóvoa (2023), não tem sido reconhecido pelas tendências tradicionalistas e nem valorizado pelas tendências modernas (progressistas e inovadoras). Em vez disso, o seu pensamento é frequentemente substituído pelo de outros profissionais, sobretudo académicos. De acordo com o professor P02 (2021), vem ocorrendo o “esvaziamento da profissão docente, do que é ser professor, (...) ainda mais nas últimas décadas. Passa disso de um maluco que adentrou as escolas, e vira cumprir metas, cumprir planos, preencher relatório”. Falaremos agora sobre o possível papel da formação continuada nos efeitos dessas mudanças sobre a saúde do professor.

3.1.3.3. Cuidado com a saúde física, mental e emocional do professor

Na pesquisa empírica, os entrevistados expuseram as suas percepções sobre a implicação da quantidade e intensidade das demandas da rotina escolar – as quais discutimos na seção “Expectativas sobre o trabalho docente” – sobre a saúde física,

mental e emocional dos professores e o conseqüente impacto deste desequilíbrio na qualidade do seu trabalho.

O modelo aplicacionista, sobre o qual falamos anteriormente, é percebido como uma das causas desse mal-estar docente⁶¹ (ESTEVE, 1999). Isso em função do professor – principalmente nos seus primeiros anos de docência – sentir-se culpado por não se adequar à concepção de “bom professor” – que dita uma suposta maneira correta de se portar no seu exercício profissional – implicitamente colocada pela lógica normativa.

Os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. Às vezes o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias. (ESTEVE, 1999, p. 13)

Essas exigências feitas sobre o professor “não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência” (ESTEVE, 1999, p. 106). Em função disso, “para enfrentar de forma efetiva o mal-estar docente, onde se deve atuar prioritariamente é sobre suas condições de trabalho e sobre o apoio que o professor recebe para realizá-lo” (p. 144).

Há o entendimento de alguns autores, entre eles Schön (1992) e Imbernón (2000), de que o desenvolvimento profissional do professor não pode estar limitado a um sentido funcional⁶², de oferecer experiências de aprendizagem para a melhoria das suas práticas, devendo também pressupor os fatores externos à formação que impactam a sua experiência na escola. Sobre isso, Imbernón (2000) sugere que

Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante, já que a formação não é analisada apenas como o domínio das disciplinas nem se baseia nas características pessoais do professor. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho. (IMBERNÓN, 2000, p. 48)

⁶¹ Expressão utilizada ao menos desde a década de 1950 “(...) para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (ESTEVE, 1999, p. 25).

⁶² Imbernón (2000) chama de funcionalista a desenvolvimento profissional “definido apenas como uma atividade ou um processo para a melhoria das habilidades, atitudes, significados ou da realização de uma função atual ou futura” (p. 46).

Independente do papel que a escola assuma na vida dos professores que lá atuam – se trata-se de “apenas um trabalho” ou do exercício de sua “vocação” – há de se prover condições para que o docente realize a sua prática de forma saudável, o que se oporia a ter de renunciar de coisas importantes para isso.

É cansativo. (...) A escola exige das pessoas num nível que é pessoal, de um engajamento que a gente está abrindo mão de outras coisas importantes pra poder participar. Pra alguns isso é uma escolha, pra outros é o emprego que elas conseguiram nesse momento. Como que a gente consegue fazer de uma forma saudável e honrar tudo que é feito? (P03, 2021)

Uma das “coisas importantes” referidas pelo professor C03 foi nomeada pela professora P04 como “estabilidade”, em contraponto a “trabalhar excessivamente” e ser exigida de um alto nível de empenho.

Será que a estabilidade não é importante, em algum aspecto? (...) Como as coisas vão se conciliar e tudo isso vai fluir no mesmo sentido, sem que as pessoas enlouqueçam, trabalhem excessivamente e tal. Porque não é o objetivo, né? (...) Eu acho que esse ambiente que a gente está exige muito da gente, (...) [exige] um alto nível de concentração e de empenho. (P04, 2021)

Em função disso, alguns entrevistados propõem que o cuidado com o professor também seja um enfoque da formação continuada de professores.

A gente corre muito como professor. É muito exaustivo isso de estar o dia todo com as crianças, não é fácil. E se você não está inteiro ali, isso impacta muito as crianças. Daí a importância de se cuidar da saúde mental, física e emocional. Pra estar com eles. Porque a gente é exemplo, é modelo, carinho e acolhimento, além de bons guias. (...) Nessas formações a gente precisa ter tempo pra cuidar da gente, cuidar do grupo, (...) criar possibilidades de encontros, de sossego, de “estou aqui”, “tô vendo vocês”. (C20, 2021)

Como relatado pela coordenadora C22 (2022), “é muito difícil a gente falar sobre saúde mental, saúde socioemocional do indivíduo, quando a estrutura no qual ele está inserido não está oferecendo isso.” Assim como as duas coordenadoras falam da necessidade de criar possibilidades e oferecer estrutura, no relato seguinte sugere-se pensar em modos para que a experiência vivenciada pelo professor na escola seja menos estressante e ele possa cumprir com o que lhe é solicitado de modo sustentável.

Eu acho que é interessante (...) pensar o que se pode fazer pra que o professor que não está com uma relação saudável com a escola tenha uma relação melhor aqui, uma relação mais presente, que seja menos exaustiva, que sinta menos estresse, como que isso pode implicar na comunidade escolar. Acho que é isso é um trabalho de criatividade. (P09, 2021)

Na seção “Expectativas sobre o trabalho docente” falamos de haver pelo menos duas alternativas, compartilhadas pelos entrevistados, para atuar nessa direção: planejar os tempos e estratégias das iniciativas voltadas ao professor e das demandas que lhe são feitas, de forma a respeitar os seus limites sustentáveis de dedicação; e redefinir o seu escopo de trabalho de forma a se centrar naquilo que é intrínseco à profissão docente.

Aqui trazemos mais uma possibilidade, sugerida pela professora P09 ao responder ao seu próprio questionamento: acolher os professores primeiro e só então experimentar outras abordagens.

[Pode-se] colocar a formação como suporte para isso [acolher os professores], para depois partir para outras questões. (...) Acolher porque muito provavelmente vai ser um grupo que está se sentindo ansioso, estressado, com muitas demandas. (...) O que eu mais sinto que os professores carecem é esse acolhimento. Eu sinto os professores sendo sempre um grupo tão carente, que a sala dos professores acaba sendo a sala das lamentações. É tradicionalmente a sala em que está todo mundo exausto, dormiu mal, que tomou a terceira xícara de café do dia, e ter que tomar o magnésio em seguida, e tem três aulas, e ai meu Deus! (P09, 2021)

Também mencionamos na seção “Expectativas sobre o trabalho docente” sobre o adoecimento de professores por questões de saúde mental – com ênfase para o *burnout* (LEITER; MASLACH, 2000) – devido às condições de estresse vivenciadas no exercício da profissão (JESUS; MELLO, 2023). Como vimos anteriormente, os principais fatores de risco para isso são questões de infraestrutura, exigências de trabalho intensas, carência de autonomia, relações interpessoais de baixa qualidade e violência física e psicológica nas instituições educacionais (SOUZA; CARBALLO; LUCCA, 2023).

Em função disso, para além das já relatadas iniciativas voltadas à melhoria das condições de trabalho e reestruturação das atribuições docentes, é de grande importância que haja um espaço em que os professores possam se sentir seguros e terem a confiança de serem escutados com cuidado.

Eu acho que é efetivo a escola ter alguém pra escutar as questões desses professores, questões relacionadas à sala de aula mesmo, até as questões socioemocionais. (...) O primeiro passo é ouvir o professor, ouvir o que ele tem a dizer, ouvir a queixa, perguntar “bom, que providência você gostaria que eu tomasse?”, contar por que não vai tomar essa providência. Escuta e acolhimento, dizer “está difícil, mas estamos juntos”. (P06, 2021)

C20 compartilha da mesma percepção, porém no papel de coordenadora:

Eu olhava pra carinha das professoras e via que elas não estavam dando conta, (...) e eu vi que era tanta demanda, tantas coisas a fazer que elas não olhavam mais pra seus alunos, estavam meio desnorteadas. Era preciso dar a mão um pouco, estar perto, ficar junto. (C20, 2021)

Essa atitude nos remete ao que Surrey⁶³ (1991, apud RODGERS; RAIDER-ROTH, 2006, p. 274) descreveu como empatia mútua – “‘ser visto’; e ‘sentir-se visto’ pelo outro, ‘ver o outro’ e sentir o outro ‘sentir-se visto’” (p. 55) – e como autenticidade do relacionamento, “a necessidade de ser visto e reconhecido por quem se é e a necessidade de ver e compreender o outro com autenticidade contínua” (p. 61). Em suma, envolve o conceito de reciprocidade / dar e receber do qual falamos na seção anterior, no aspecto de ver e ser visto.

Ter um ambiente seguro para se expressar possibilita o alargamento da aprendizagem, seja do professor, seja do estudante (MCDERMOTT, 1977). Como já vimos na teoria de Dewey, a aprendizagem é potencializada quando o aprendiz tem a atitude de observar a si mesmo, reconhecer o que já sabe, o que não sabe, de que formas é capaz de compreender ou não algo, e compartilhar isso com pessoas de sua confiança, que também prezam pelo seu desenvolvimento.

Que cultura organizacional vai passar a mensagem de que esse é um contexto onde a gente pode baixar as armas, onde eu tenho um espaço pra ser vulnerável e falar “não sei isso aqui” ou “me sinto insegura”? Porque se a gente não chega nesse lugar, não existe aprendizagem nem de adulto, nem de criança. Uma das habilidades docentes mais importantes é como esse professor consegue construir uma cultura de sala de aula que gera esse espaço, que as crianças sintam que aqui pode falar “poxa eu não fiz muito bem isso”. É a mesma coisa com relação aos professores. (C22, 2021)

Tal acolhimento também pode se dar na adaptação do tom das comunicações, interações e propostas da FCPS, de acordo com as situações sendo vividas pelos professores e com o seu estado emocional.

Acho que é questão de saber quando que você aumenta, amplifica, quando você diminui e acalma. Tem gente que chega tão ansiosa, tão desesperada... Como que você fala de um outro jeito, que acalma? É essa conexão que a gente precisa muito ver, de saber que energia você vai usar. Acho que é uma boa pergunta assim, “vou dar uma formação na sexta, que energia vou usar?” (C21, 2021)

Junta a carga física com a carga intelectual, com a questão do tempo, e que o adulto não tem o mesmo cérebro que a criança, mas também tem um limite lá

⁶³ SURREY, J. L. **The ‘self-in-relation’: a theory of women’s development**. In: J. JORDAN, A. Kaplan, J. B. Miller, I. Stiver & J. Surrey (Eds) (Ed.). *Women’s growth in connection: writings from the Stone Center*. New York: Guilford Press, 1991.

de concentração, de tempo de atenção e foco. Então pra que isso não se estenda, trazer o dinamismo para esses encontros. (P15, 2022)

Eu acho que tem essa coisa de saber dosar o quanto a gente vai pôr a galera para produzir, o quanto a gente vai pôr a galera pra ouvir, de estar lá presente. Ter momentos que a gente respire mais, estenda mais o tempo, né? (C20, 2022)

A professora P15 (2022) diz que “cuidar da saúde desse grupo (...) gira um pouco em torno de você sentir que tem voz e escuta, tem a ver com a humanização das relações”. Conforme sugerido pela entrevistada, essa escuta pode ser feita de diversas formas, inclusive por meio da realização de dinâmicas:

Eu passei por uma vivência que era assim: "O que deve ter numa caixa de ferramentas do psicopedagogo?" E aí cada um escreveu uma palavra e essa palavra foi para dentro da caixa. E é uma coisa muito simples, que pode até ser encarada como algo muito banal, mas que levanta questões do grupo, que aparecem conflitos, aparecem problemas que aí a pessoa que está de fora vai observar. Enfim, não acho que isso seja exatamente o que os professores precisam, mas sim de momentos coletivos. (P15, 2022)

Oportunizar momentos coletivos entre os professores, como tratamos na seção anterior, “Pertencimento a um grupo de professores”, foi também indicado como forma de promover o acolhimento dos docentes nos momentos mais delicados. Segundo a professora P09 (2021), “a socialização intencional e acolhedora, criteriosa, nos momentos de maior estresse do professor” lhes promoveria espaço para “identificar e compartilhar dificuldades e problemas que vão aparecer”, o que “cria uma cultura escolar com vínculos mais estreitados”. Isso nos remete novamente à ideia de pertencimento e, de acordo com a coordenadora C20 (2021), “dar um sentido de pertencimento também é cuidar”.

Falamos em lugar seguro para ser vulnerável - “esse espaço para o professor falar, reclamar, chorar” (P06, 2021) - “porque nós [os professores] somos ensinados a compartilhar sucessos, mas não somos tão incentivados a compartilhar coisas que deram errado, ou dúvidas. A gente tem muita vergonha da nossa dúvida, a gente tem muita vergonha da nossa falha” (P09, 2021). Além disso, “professor não gosta de ser incompetente e as crianças estão deixando a gente muito incompetente” (P06, 2021).

De modo semelhante, o professor P03, ao tratar da possibilidade de compartilhar o conteúdo do seu diário profissional reflexivo, relata as dificuldades disso ocorrer dada a posição vulnerável em que o docente se percebe ao expor os limites daquilo que foi capaz de pensar: “A gente se expõe num lugar de muita fragilidade quando deixa alguém

olhar nosso diário de anotações. (...) Tá tudo ali, o limite do que eu fui capaz de pensar, que eu fui capaz de planejar, se torna visível ali” (P03, 2021).

Conforme nos aponta Hargreaves há décadas, existe uma cultura de culpabilização do professor com relação aos insucessos ocorridos na escola. De acordo com o autor, presume-se que

os níveis de exigência educacional são baixos e que os jovens estão a ter insucesso ou a abandonar a escola porque a prática de muitos docentes é deficiente ou está mal dirigida. Argumenta-se que isto acontece porque os professores carecem de competências, de conhecimento e de princípios, ou de uma combinação destes três elementos. Os políticos e os administradores acreditam que o remédio para estes defeitos e deficiências deve ser drástico e apelam para estratégias decisivas de intervenção e de controle que façam com que os professores sejam mais competentes e mais sabedores e que prestem mais contas daquilo que fazem. (HARGREAVES, 1998, p. 13).

A relevância de se criar um ambiente propício para se expressar é a de que a vulnerabilização exigida para expor que não se sabe de algo é a mesma que abre espaço para que se construa o novo. Como também lembrado pela professora P09 (2021), “o ambiente em que as pessoas falam ‘eu não sei’ é o mesmo ambiente que as pessoas falam ‘tenho uma ideia!’”. Dewey (1979b) aborda essa mesma premissa ao conceituar “imaturidade” como o estado de ainda não estar desenvolvido em algum aspecto, e, portanto, apto para aprender. Essa percepção faz com que todos nós sejamos imaturos em algum campo e em alguma medida.

A primeira condição para haver crescimento é que haja imaturidade. Parecerá tautologia dizer que um ser só se pode desenvolver em algum ponto ainda não desenvolvido. Mas o prefixo "im" de "imaturidade" significa algo de positivo e, não, simples carência ou vacuidade. (...) Quando dizemos que imaturidade significa a possibilidade de crescimento, não nos referimos à ausência de aptidões que poderão surgir mais tarde; referimo-nos a uma força positivamente atual – a capacidade e aptidão para desenvolver-se. (p.44)

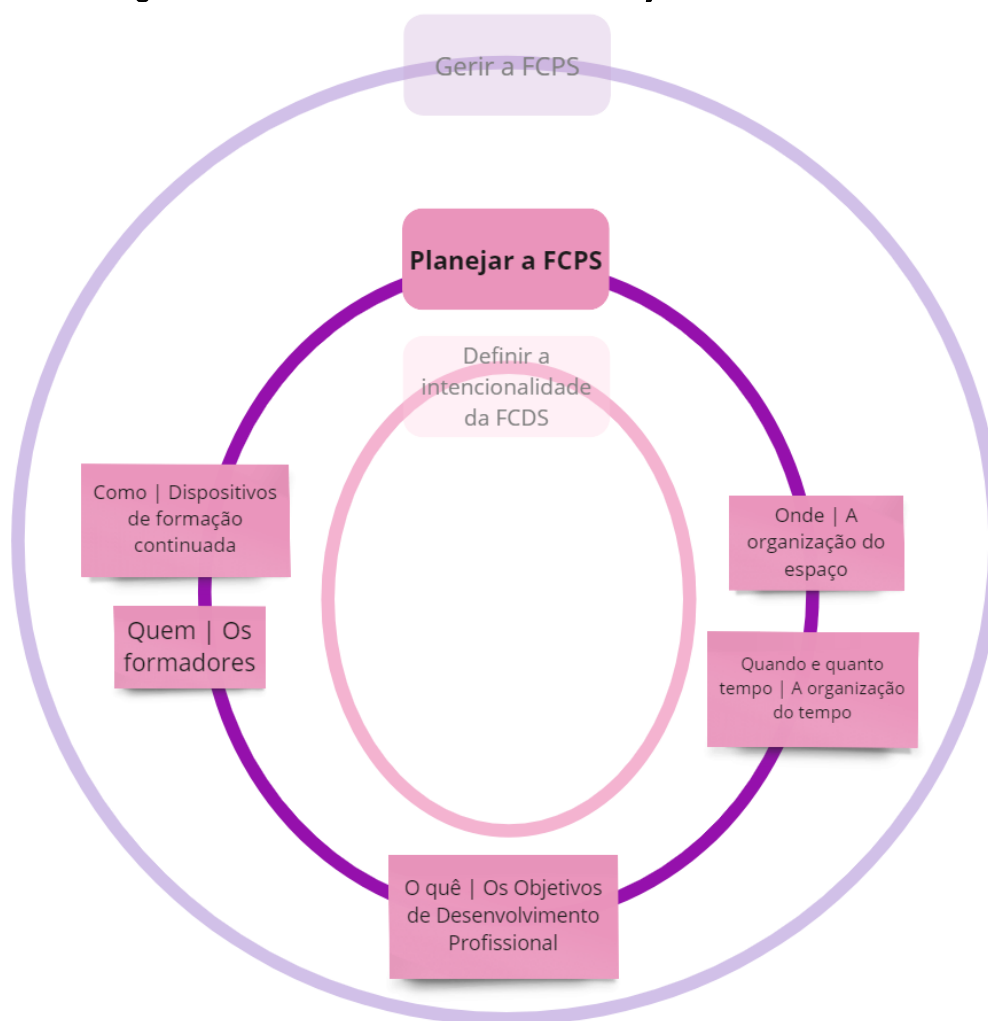
Dewey (1979b) reforça o caráter positivo do que poderia ser entendido como uma fragilidade ao exaltar que a atitude de manifestar suas dúvidas e guiar-se por elas é o que gera o progresso nas invenções e descobertas do mundo.

Começou o progresso sistemático das invenções e descobertas quando os homens reconheceram que poderiam utilizar-se da dúvida para fins de pesquisa, fazendo conjeturas para guiar a ação em explorações-tentativas, cujo desenvolvimento confirmaria, desmentiria ou modificaria as conjeturas guadoras. Ao passo que os gregos tinham o saber em maior conta que o aprender, a ciência moderna considera os conhecimentos armazenados simples meios para aprender, para descobrir. (p. 163)

Para que os objetivos abordados neste capítulo – “Desenvolvimento da Profissionalidade Docente”, “Pertencimento a um grupo de professores” e “Cuidado com a saúde física, mental e emocional do professor” sejam perseguidos, não basta que sejam criados e anunciados para a comunidade escolar. É necessário que haja ações realizadas consistentemente na direção dos mesmos. Isso exige intencionalidade e planejamento. Trataremos no próximo capítulo sobre os elementos que fazem parte do planejamento das iniciativas de FCPS, respondendo às perguntas: o que se pretende alcançar; como; contando com quem; quando e em quanto tempo; e onde / em que espaço.

3.2. Planejamento da FCPS

Figura 5 – Círculos concêntricos: Planejamento da FCPS



Fonte: elaborada pela autora (2023)

Após tratarmos do processo de elaboração da intencionalidade da FCPS, neste capítulo dissertaremos sobre as partes constituintes do seu planejamento.

Foi recorrente, no material empírico, a demanda por haver um planejamento intencional das iniciativas de formação continuada de docentes, cujo caminho – com um “começo, meio e fim” – pudesse ser identificado pelos professores, tal como é feito junto aos estudantes. Para isso, os entrevistados fizeram referência à prática do planejamento reverso, que envolve primeiro traçar os objetivos de aprendizagem que se deseja atingir em um determinado período (um ano, um semestre ou um bimestre, por exemplo) para então planejar experiências que promoverão o alcance desses objetivos.

Acho que falta a gente ter um planejamento reverso das nossas próprias formações, uma coisa mais a longo prazo, assim, do ano. (P03, 2021)

Acho que tem uma linha cronológica que precisa afinar, de ter um objetivo final e falar “eu quero que eles cheguem ali” e fazer um planejamento reverso dessas formações. (C23, 2021)

[Precisa de] um plano para o ano, da mesma forma que eu vou planejar pras crianças, olhando muito pras necessidades do bimestre. Eu, por exemplo, não tenho muito a visão dessa progressão pra gente. (P04, 2021)

Tem que ser pensado em blocos de dois meses, seis meses, algo assim, em vez de toda semana sair correndo e pensar o que vai fazer. Uma das coisas importantíssimas é de ter linearidade: começo, meio e fim. E talvez o planejamento reverso faria ter isso. (C20, 2021)

Ao tratarem da importância de ser feito um planejamento, os professores entrevistados disseram conseguir perceber se a formação continuada foi “bem planejada” ou não, o que, segundo eles, impacta na sua atenção e engajamento.

Uma formação de qualidade é uma formação que está bem planejada. A gente é professor, a gente sabe quando o planejamento não está pronto. (P07, 2021)

Se você percebe que aquilo não foi previamente organizado, os professores percebem o quanto de tempo e de esforço foi envolvido naquilo, aí eu acho que aquilo perde o valor. Já se você percebe que houve um planejamento, que tem uma intencionalidade que vai te levar pra tal lugar, você fala assim, “nossa, realmente eu vou prestar atenção naquilo”. (P10, 2021)

Ao mesmo tempo, a professora P06 defende que ter um projeto para a formação continuada, mesmo não sendo considerado “bom”, é melhor do que não haver projeto, o que para ela equivaleria a “deixar pra lá”, ou seja, uma atitude de indiferença.

Eu acho que o que impede [a coerência da formação continuada] é tanto deixar pra lá como fazer qualquer coisa, ou seja, não ter um projeto. Mesmo que esse projeto não seja correto, é melhor ter projeto do que não ter, sabe? Porque quando tem projeto, se tá buscando alguma coisa, né? (P06, 2022)

A coordenadora C07 expõe também o ponto de vista de quem planeja a formação continuada, explicitando que, não por falta de intenção, mas em decorrência das situações emergentes vivenciadas diariamente na escola, tem dificuldades de encontrar oportunidades para realizar o planejamento do seu trabalho a longo prazo.

[Dizem que] um coordenador precisa ter um plano de trabalho no início do ano, pra ter clareza do que que ele precisa fazer, que é um negócio que eu nunca consegui fazer. Eu consigo fazer um pouco no segundo semestre, mas assim, toda vez que eu agendei pra fazer alguma coisa, aconteceu outra que eu precisei trocar minha agenda. (C07, 2022)

Se formos pensar na estrutura básica de um plano, ele contém:

- quais os objetivos a serem perseguidos;
- de que formas se buscará alcançar esses objetivos;

- quem serão os responsáveis pela realização das ações;
- em que tempo as ações serão realizadas, organizado de que modo;
- em que espaço as ações serão realizadas, organizado de que modo.

Neste capítulo vamos tratar de cada um desses elementos, de acordo com os dados advindos das entrevistas realizadas no estudo de caso.

Como no momento final da nossa investigação houve a decisão por não tratarmos de competências profissionais docentes ou sobre a descrição de estratégias de formação continuada, neste capítulo nos deteremos essencialmente à discussão dos dados empíricos relativos ao que deve ser planejado de modo a conceber e gerir uma iniciativa de FCPS significativa para os seus participantes.

3.2.1. O quê | Os Objetivos de Desenvolvimento Profissional

Conforme dito pelo professor P02 (2021), “assim como os alunos precisam saber desde o começo onde a gente quer chegar ao final do projeto, os professores também”. Da mesma maneira que ocorre em um planejamento reverso, o primeiro item do planejamento da FCPS são seus objetivos.

No capítulo anterior, sobre a intencionalidade da formação continuada, tratamos de três grandes objetivos para a realização dessa iniciativa dentro da escola: o desenvolvimento da profissionalidade docente; o pertencimento a um grupo de professores; e o cuidado com a saúde física, mental e emocional do professor.

De acordo com os dados empíricos, ao fazer um planejamento das iniciativas de formação continuada, esses três grandes objetivos deverão ser os critérios para a definição de objetivos mais específicos, os quais, tendo como premissa os princípios definidos por aquela escola, variarão conforme os tópicos presentes na seção “Elementos a serem considerados” na definição da intencionalidade da FCPS:

- A visão de mundo, de educação e de educando da escola;
- As expectativas da escola sobre o trabalho do professor;
- O perfil da equipe de professores da escola; e
- As condições internas (de tempo, espaço, informação, incentivos e materiais) existentes para o trabalho docente.

A fala da professora P17 é precisa ao sintetizar a relevância da integração de todos esses aspectos citados para que haja coerência na formulação dos objetivos específicos das ações de formação continuada dentro da escola:

A coerência tem que vir em primeiro lugar, de qual é o projeto político pedagógico dessa escola, qual a intencionalidade desse grupo, (...) com o que vai ser exigido dos professores. (...) [Também] a coerência com o que de fato é possível fazer nesse espaço. Se for uma escola sem recurso material nenhum, nenhum, não adianta dar uma formação sobre Apple, sabe? (...) Às vezes pode ser que a escola está num lugar de querer, os professores estão num lugar de querer, mas a viabilidade do projeto é zero. (...) Acho que tem que ter uma coerência de intencionalidade pedagógica e tem que ter uma coerência de viabilidade de onde você está tentando chegar. Não adianta uma estratégia que pareça incrível, mas que não conversa com a realidade daquele lugar. (P17, 2022)

Levando em conta esses pontos, alguns entrevistados expuseram o valor de se priorizar quais objetivos serão perseguidos a cada momento. Isso porque, segundo eles,

é definida uma quantidade de objetivos de desenvolvimento profissional maior do que se pode dar conta, lhes gerando frustração e ansiedade, tal como exclamado pela professora P06 (2021): “meu Deus, [são] tantas coisas pra colocar em primeiro lugar!”.

Eu acho que tem muita coisa que a gente precisa dar conta e aí a gente acaba perdendo o foco, de tanta coisa que tem. A gente fica superficialmente em muitas coisas, só que a gente não consegue aprofundar. (P18, 2022)

A dificuldade é a quantidade de coisas que a gente precisa aprender, né? A gente precisa aprender a criar uma aula no modelo de oficina, a metodologia ativa que a escola adota, (...) estratégias de diferenciação, aprender a trabalhar com o material [didático], precisa aprender a trilha de um projeto... A gente precisa aprender um monte de coisa. (P18, 2022)

As coordenadoras C23 e C20 revelam que, apesar de saberem da importância de priorizar objetivos para os encontros de formação continuada, ainda não haviam conseguido fazer esse exercício.

Não dá pra trabalhar tudo de uma vez, né? Não dá pra pegar todas essas informações e sair afobado, querendo ensinar tudo. (...) Eu acho que as prioridades precisam ser estabelecidas pra que no início do ano a gente entenda o que a gente precisa pra iniciar o ano e o que a gente precisa trabalhar ao longo do ano (...) e ter a oportunidade de criar um planejamento pra começar com o pé direito, começar da forma como eu acho que na verdade todo mundo sabe que tem que fazer. Mas só não foi possível. (C23, 2021)

Me parece que aqui a gente tem muitas frentes abertas e a gente não está sabendo priorizar. A gestão conseguir entender como se prioriza também leva tempo, porque a gente já fez alguns esforços para isso e aí no meio do caminho a gente muda. (C20, 2022)

A mesma coordenadora identifica que tal dificuldade decorre da necessidade de se ter “clara a perspectiva do que essa escola vai ser daqui a muitos anos, ter claro o que que a gente precisa, e aí depois a gente olha para o professor e fala ‘esse precisa de tal coisa, esse tal coisa’” (C20, 2022). Do mesmo modo, o professor P03 (2021) sugere que esse impasse decorra de que “não [se] tem clareza do que é central pra gente ainda, do que não é negociável. Tem um monte de coisa que parece que não é compatível, então, o que que a gente mantém e o que que a gente muda?”. A fala da professora P18 (2022) complementa esse pensamento, ao dizer que, para priorizar, é necessário “abrir mão de algumas outras coisas, [mas] a gente não larga o osso”.

Uma possível reverberação desse contexto exposto, de falta de clareza quanto ao que se deseja a longo prazo, é a tendência de se propor majoritariamente objetivos de curto prazo, com a pretensão de capacitar o professor para aplicar algo imediatamente. Em face disso, a professora P13 reivindica que as formações provoquem os docentes de

uma maneira mais profunda – indo no sentido contrário de uma perspectiva aplicacionista (IMBERNÓN, 2000) –, visando um objetivo mais a longo prazo – entendido pela entrevistada como “formar o educador” – do que a curto prazo – que, para ela, equivaleria a “formar para”.

Da onde vem a necessidade da formação, para onde a gente está olhando? Eu tô tapando um buraco que precisa ser tapado rápido para que a minha escola avance ou eu estou pensando no educador que eu quero formar com essa cara e quero que ele tenha essas ferramentas? [Se] ela [a formação] vem porque “nossa, eu vou implementar essa metodologia desse livro aqui e eu preciso que todo mundo saiba lidar com esse livro e pronto”, então não é tanto formar o meu educador, mas é formar para lidar com isso. (...) Se (...) eu vou ter a formação porque eu quero formar esse educador com essa cara, é uma formação a longo prazo. (...) A gente vive em alta rotação, com muitas coisas acontecendo, que vem assim “precisamos urgente formar para isso”. Então eu acho que a gente está sempre *formando para* e não *formando o profissional*. (P13, 2022)

A partir dessa constatação, a coordenadora C20 sugere que a priorização de objetivos deva envolver a definição do que é o mais importante de ser abordado junto com a equipe de professoras, sendo transparente quanto ao que não será passível de negociação.

A primeira pergunta a fazer é: “o que disso é extremamente importante e necessário para nós?” Então, alavancar, elencar o que pra gente não dá pra negociar. [...] Então eu traria as meninas pra entender essa parte: “olha, isso não é negociável”, “esse a gente vai fazer assim”, “mas vamos pensar juntas nas melhores formas?” E as que são negociáveis, perguntar mesmo: “quais práticas que vocês acham [que deveriam ser feitas]?” (C20, 2021)

Compartilhar com os professores os objetivos e o planejamento da FCPS vai ao encontro de dois grandes princípios informados pelos dados empíricos desta pesquisa: a homologia de processos e a participação democrática. Para ter autoria sobre a sua formação, o professor precisa saber para onde está indo, por que está indo nesta direção e poder participar da decisão quanto aos rumos a serem tomados na mesma. Alguns docentes entrevistados comparam o que é adotado na experiência de aprendizagem do estudante com o que desejam para si, expondo o seu interesse de serem informados dos objetivos e planos para a FCPS de forma a participarem ativamente da formação, tornando-a significativa para o seu exercício profissional.

Quando os professores não têm visibilidade sobre os caminhos da formação, a FCPS se esvazia de sentido e o processo torna-se mais difícil.

Se eu não tenho uma intencionalidade com a minha formação, eu não tenho claro para onde eu caminho, então o processo fica meio turvo, (...) fica mais vazio de sentido, (...) fica mais difícil. (...) Aqui na escola, (...) se a gente não

comunica [para os estudantes] isso [a etapa do projeto em que os estudantes estão], às vezes essa percepção não se dá. Acho que isso se repete na equipe docente também, às vezes um momento de formação fica meio perdido se a gente não entende para onde nós estamos caminhando. (P16, 2022)

Do mesmo modo, as professoras P07 e P15 entendem que ter ciência da intencionalidade e planos para a FCPS lhes possibilita um maior protagonismo no processo formativo.

Assim como a gente tem pros estudantes essa ideia de que eles saibam o que vai acontecer e qual que é o objetivo daquilo que a gente está ensinando, acho que isso também é verdade pra nós. (...) Quando você já sabe que você vai passar por isso, você já se programa, você analisa o seu interesse em relação àquilo, acessa seus conhecimentos prévios. Isso também faz parte de deixar pro professor claro aquilo que se espera dele, [porque] quando você oferece uma formação, você vai na direção daquilo que se espera. Então acho que deixar isso tudo claro, é importante também pra ser significativo, porque senão é uma coisa a mais na rotina do professor. (P07, 2021)

Quando eu sei o que que vai acontecer, eu já me preparo de alguma forma para isso. (...) O professor precisa saber onde que ele vai chegar e também precisa saber o que que vai ser feito com ele nesses momentos. (P15, 2022)

A professora P16 acrescenta que deter essas informações dá condições para que os docentes se corresponsabilizem pelo seu próprio processo de desenvolvimento profissional, inclusive exercendo uma atitude de pesquisa sobre quais dispositivos formativos são mais ou menos significativos para a sua prática.

Quando a gente tem o objetivo e a intencionalidade bem claros, é mais fácil observar quais são as estratégias que estão funcionando com aquele coletivo, quais são as estratégias que não estão funcionando e quais são as estratégias que precisam ser adaptadas. Se a gente não tem as regras do jogo declaradas fica difícil até entender qual a variável que não tá rolando, sabe? (P16, 2022)

Para se perceberem inseridos no seu processo formativo, além de serem informados dos objetivos e planejamento da FCPS, os entrevistados destacaram a relevância de que os professores compreendam o porquê (IMBERNÓN, 2000) das definições feitas nesse campo.

A gente tem muito conteúdo que no final das contas estão interligados, só que eu acho que essa conexão não está clara. [Precisa] às vezes deixar claro, dizendo assim, "dando continuidade...". (P18, 2022)

Acho que a gente precisa trazer à tona o processo que está acontecendo, "vocês perceberam que a gente trabalhou em pequenos grupos? Por quê? Porque é mais efetivo, E qual é a expectativa? É que isso contamine o sistema". Deixar claro que essa é uma expectativa nossa, porque essa é a cultura de uma comunidade de aprendizagem. (C07, 2022)

Precisa tecer conexões para que os professores entendam o propósito daquilo e que de fato coloquem na sua prática. (C20, 2021)

De acordo com a professora P06, evidenciar o que já está sendo feito e o que se pretende com isso é uma maneira de engajar os docentes no processo de aprendizagem.

É importante que seja explicitado "pensamos isso por causa disso e disso". É importante que quem tá do outro lado pense "olha que bacana, olha tudo que as pessoas levaram em conta pra montar esse projeto". Então é um jeito de engajar. (P06, 2022)

A mesma professora expõe a necessidade de que, nesse mesmo exercício de transparência, haja a abertura para acolher as impressões e opiniões dos professores sobre o que fora planejado, mesmo que sejam difíceis de serem recebidas.

[Precisa] apresentar um plano, discutir esse plano e ouvir o que as pessoas têm a dizer, mesmo que não seja aquilo que se quer ouvir, mesmo que seja que elas não gostariam de participar, sabe? (...) E isso não é pra qualquer um, porque às vezes você faz um projeto lindo, aí você abre, e as pessoas meio que desmancham aquilo e dá uma certa tristeza, você fala, "puxa, ninguém nem tentou, já estão falando que não". (P06, 2022)

Acreditamos, portanto, que a comunicação dos objetivos, justificativa e plano da FCPS para os professores, com a abertura de espaço para a sua opinião e tomada de decisão, é o meio coerente – dado que alinhado aos princípios de homologia de processos e participação democrática – para lhes oportunizar um processo de desenvolvimento profissional significativo.

Ao se adotar uma concepção de formação continuada que reconhece o professor como responsável pela sua própria formação, há de se ter o cuidado de não sair de uma posição extrema, de perspectiva aplicacionista, para um outro extremo, de caráter indulgente. De acordo com as metáforas de Ferry (1997), ao escolher essa via, corre-se o risco de rumar da *fantasia do formador como escultor* que “dá forma a uma matéria que naquele momento é passiva, (...) que encontra prazer quando realizou o que tinha em sua imaginação e que, como deus, criou um ser à sua semelhança” (p. 55) para a *fantasia do professor como fênix*, “o pássaro que se consome e renasce das cinzas” (p.55).

Concordamos com a opção de Ferry (1997) por um ponto intermediário entre moldar o professor ao que se deseja e deixá-lo à própria sorte. Segundo o autor, “a pessoa forma a si mesma, mas apenas se forma a partir de mediação” (p. 55). Tais mediações que “orientam a dinâmica do desenvolvimento profissional do professor em

um sentido positivo” são variadas: “os formadores são mediadores humanos, assim como as leituras, as circunstâncias, os acidentes da vida, a relação com os outros...” (p. 55). Como esses tópicos equivalem a condições que dão suporte para a formação, podemos também chamá-las, como faz Ferry, de *dispositivos de formação*.

Nesta seção tratamos do desafio de definir, priorizar e comunicar os objetivos de desenvolvimento profissional dos professores, conectando os princípios da escola com como ela se apresenta agora e para onde ela quer ir, de modo a serem significativos para todos e cada um dos docentes, na sua diversidade de repertório, interesses e necessidades. Esse é o ponto de partida para se escolher os dispositivos de formação continuada (FERRY, 1997) mais adequados para atender aquilo que se pretende junto a uma dada comunidade de professores.

3.2.2. Como | Dispositivos de formação continuada

A segunda etapa do planejamento das iniciativas de Formação Continuada de Professores em Serviço é pensar de que forma os objetivos delimitados anteriormente serão viabilizados, ou, como dito pelo professor P14 (2022), “relacionar a escolha metodológica com aquilo que eu quero que o estudante [ou o professor] trabalhe, aprenda”. Em outras palavras, “o problema central de uma educação baseada na experiência consiste na seleção do tipo de experiências presentes que persistam de forma frutífera e criativa nas experiências subsequentes” (DEWEY, 1979b, p. 27-28).

Há diferentes modos para isso, conforme exemplificado pela professora P06:

Se a escola fala "nós vamos investir na observação", como é que a gente vai fazer isso? A gente vai pegar o livro do Albano Estrela que fala como observar a criança e vai ler ou alguém vai falar alguma coisa a respeito e a gente vai fazer um exercício de observar alguma coisa? (P06, 2022)

Em consonância com isso, as professoras P16 e P17 defendem a coerência entre os dispositivos de formação continuada e o que se pretende para o desenvolvimento profissional do professor.

Acho que a principal coisa é essa coerência na forma como que a gente pensa a formação. Acho que isso é uma frustração que a gente carrega da graduação, mas é o clássico, você vai ter uma aula de didática numa aula expositiva, num auditório com 400 pessoas, sabe assim? (P16, 2022)

Talvez para alguma estratégia cem pessoas seja um número bom, talvez para uma outra estratégia dez seja um número máximo, não é? (P17, 2022)

Para definir qual a melhor estratégia, novamente se deverá revisitar os aspectos expostos no capítulo sobre a intencionalidade da FCPS, a fim de que a experiência seja coerente. Conforme dito pela coordenadora C22 (2022), “você tem valores, princípios e práticas e isso precisa estar alinhado”.

A seguir trataremos sobre dispositivos formativos citados pelos entrevistados como sendo significativos para o seu desenvolvimento profissional.

3.2.2.1. Repertoriação da prática docente

A repertoriação da prática docente é um enfoque formativo relevante para o desenvolvimento profissional dos professores, em especial aqueles em início de carreira.

Nas falas a seguir, os entrevistados distinguem o papel exercido pela repertoriação para professores mais ou menos experientes, dizendo que enquanto as professoras menos experientes carecem de referências às quais recorrer no seu exercício profissional, o desafio dos profissionais mais experientes é se abrir para rever antigas práticas e acolher novas.

Quando entrei aqui, minha maior preocupação era “tô há quinze anos tendo um jeito de fazer. Como eu me proponho a inovar, a fazer diferente?” Ao mesmo tempo, quando me senti insegura, ou quando o aluno precisava, ou quando a escola não estava sabendo exatamente, eu tinha as minhas práticas e recorria a elas, o que não acontece com muitas professoras com pouca prática. (C20, 2021)

Se esses professores têm mais tempo de carreira, é muito provável que eles tenham sedimentado determinados procedimentos didáticos. De um lado isso é bom, porque promover uma troca entre essas estratégias é positivo. De outro, é muito provável que eles também sejam apegados a determinadas formas. Já se você tem um público novo, o desafio vai ser justamente trazer repertório para esses professores porque eles vão ter pouco eventualmente. (P14, 2022)

A professora P16 relata o mesmo dos seus colegas, mas a partir de suas próprias necessidades como professora iniciante, em contraposição com as de professores mais experientes.

Eu acho que quando ela [a formação] está nesse lugar da repertoriação, eu, estando no início de carreira, ainda vejo muito sentido nela, porque eu penso, “realmente, eu não tenho tanto repertório para refletir sobre determinados assuntos”. (...) Eu sinto que a repertoriação periga ser menos reflexiva e mais expositiva de determinados conceitos, e quando ela é um pouco mais expositiva, eu acho que ela perde sentido para algumas pessoas que já viram exaustivamente determinados conceitos, né? (P16, 2022)

Dentro da perspectiva de repertoriação de práticas didáticas desejáveis, alguns entrevistados defenderam a importância de se explicitar o porquê da escolha daquele modelo pedagógico e como viabilizá-lo no contexto de trabalho daquele professor. Um ponto apresentado pelo coordenador C02 em defesa disso é o de que optar por uma prática como referência a ser utilizada pelos professores envolve determinar quais as melhores forma de se aprender em contraposição a outras, o que não é algo definitivo.

Eu acho que quando a gente traz esse enfoque de como os estudantes aprendem, o que é muito ligado à pedagogia e às ciências da aprendizagem⁶⁴, isso esbarra primeiro numa decisão de se falar qual é a forma certa de se aprender, né? E eu fico imaginando que, quando você tem uma formação

⁶⁴ Sobre isso, Nóvoa (2023) diz que “as learning sciences olham para a educação como uma mera aplicação das ‘evidências’ produzidas pela ciência, reforçando uma imagem dos professores como profissionais que se limitam a pôr em prática descobertas e orientações vindas de ‘fora’” (p. 61).

baseada nisso, já tem pressuposto que você sabe qual é a forma certa ou quais as melhores práticas de aprendizagem. E isso não é um ponto tão pacífico quanto parece, né? (C02, 2022)

O fato da definição quanto ao melhor modo de facilitar a aprendizagem do estudante ser flexível, variando conforme as crenças, valores e referências teóricas de cada um (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), demanda que a sua escolha seja justificada e contextualizada. Desse modo, dá-se oportunidade para que os professores encontrem pontos em comum entre aquilo que acreditam e o que está sendo apresentado, de forma a poderem se apropriar da escolha.

Você vai pedir pra que o professor trabalhe num modelo de oficina justamente porque você quer que as crianças possam trabalhar mais e os professores falarem menos, né? Então, isso pra mim já envolve outras coisas: por que que as crianças precisam falar mais, e os professores menos? Quais estratégias eu vou fazer pra que isso aconteça? (P10, 2021)

Na formação, a gente fala muito *como fazer isso* [dar uma boa aula]. Talvez se a gente der um passo atrás e se questionar “*porque fazer isso*”, ajudasse as pessoas a se apropriar de outro jeito dessa metodologia. Fico com a impressão que as pessoas ficam tentando seguir ali o roteiro e a coisa não acontece. (P03, 2021)

A seguir trataremos de alguns formatos de repertoriação mencionados pelos entrevistados.

3.2.2.1.1. Leitura e discussão das teorias

Alguns entrevistados destacaram a importância do acesso às teorias sobre educação para entender o porquê de realizar determinadas práticas pedagógicas e também para embasar a observação e reflexão sobre sua própria prática.

Você precisa da teoria pra você saber o porquê você está fazendo e até o como você vai fazer. A gente tem pensadores que nos dizem de estratégias ou práticas de como você vai, por exemplo, trabalhar a alfabetização em sala de aula, né? Então, você precisa se debruçar nessas perspectivas pra que consiga refletir sobre o que você está fazendo e entenda o porquê está fazendo aquilo. (...) E aí você fala “Epa, mas espera aí, o que eu estava fazendo então ou não tem muito sentido ou poderia fazer um sentido maior se eu fizesse dessa forma?”, justamente porque você olhou pra essa teoria. Então, eu acho essencial olhar pra teoria, mas de um ponto de vista reflexivo, num ponto de vista contextualizado. Não aquela teoria que de repente, você não entende o porquê você está fazendo. (P10, 2021)

De forma alinhada à fala anterior, a professora P06 diz que os bons autores a ajudam a pensar.

Eu preciso fazer minhas leituras, eu aprendo muito com as leituras, com os pensadores. (...) Quando eu leio bons autores, me ajuda a pensar. E é engraçado, quando você pega um autor que te ajuda, ele faz pensar a prática e às vezes ele está falando de outra coisa. Sabe assim, às vezes até literatura. Bons autores sempre dão uma luz pra gente. (P06, 2021)

Uma maneira de acessar as teorias é por meio de grupos de estudo. Esse formato foi exaltado pela professora P06 (2021) em função de ser “um lugar em que você lê algum autor, alguém que sabe mais que você, que tem alguma coisa muito importante pra te ensinar, e que você pode compartilhar e discutir, pensar junto, ter dúvida, (...) e ter essa reflexão quieta, interna, essa ebulição pessoal”. A professora P11 também mencionou valorizar esse modo de acessar as teorias, por conta da flexibilidade – ou, nas suas palavras, “liberdade” – que oferece:

Eu gostei muito desse formato [do grupo de estudos], de roda de conversa, de acolhimento, de uma conversa que não necessariamente precisa seguir etapas, mas tem um tema e a gente vai falando a opinião, cada um vai trazendo um repertório seu. (...) Então eu acho que tem a ver com ter um pouco mais de liberdade. Não muito ampla, tipo "façam o que quiserem", mas que tenha um tema pra gente debater e não sejam necessariamente conduzidos, com um passo a passo pra gente fazer. Seria legal um dia a gente ter vários grupos de estudos, e aí o professor tem que escolher um para estar. (P11, 2022)

O empecilho mais frequentemente relatado relativo à prática de leitura e discussão nos encontros de formação continuada, foi a falta de tempo. Há uma expectativa por parte dos facilitadores da FCPS de priorizar trocas e propostas ativas, o que os leva a solicitar aos professores que façam leituras prévias do que será abordado. Porém, conforme relatam os coordenadores C20 e C02, tal expectativa não se cumpre:

Seria lindo eles tirarem um tempo para estudar em casa, mas não acontece, ou pelo menos não acontece ainda, hoje. A gente pode até discutir estratégias para que isso aconteça. Hoje eu vejo muito mais como empecilho a gente fazer formações em que a gente manda um texto e se programa para partir disso, porque eu sinto que assim não acontece, porque a leitura não foi feita. (C20, 2022)

O professor (...), quando ele chega em casa, a chance dele ler algo já é baixa, e se for algo relacionado à educação, é muito pequena. (C02, 2022)

Em face desse cenário, a professora P15 sugere que a teoria seja apresentada nos próprios encontros formativos, porém de uma maneira resumida.

Eu gosto de trabalhar com bibliografia, mas não sei se é o mais favorável, porque os professores chegam cansados, eles não querem fazer leituras prévias, e eu entendo também, que às vezes eu também não consigo me preparar para um encontro, um grupo de estudos, por exemplo. Mas trazer a bibliografia de uma maneira resumida, talvez, porque aí passa pela parte teórica e quem tiver interesse vai atrás das Indicações de leitura. (P15, 2022)

Os entrevistados exaltaram a importância do acesso às teorias para apoiá-los na observação e reflexão quanto à própria prática e mencionaram o grupo de estudos como formato interessante para isso, dada sua flexibilidade e possibilidade de refletir em companhia. Uma dificuldade encontrada para a realização de leituras no contexto da formação continuada foi o tempo reduzido dos encontros, dificuldade essa que poderia ser minimizada ao se apresentar a teoria de uma maneira resumida.

Um outro formato de repertoriação, muito comum em formações continuadas, é o da palestra.

3.2.2.1.2. Palestra

A palestra foi o mais controverso meio de repertoriação citado pelos entrevistados. Apesar de muito mencionado o quão não desejável seria tê-la como principal dispositivo de formação continuada, muitos ressaltam o valor da participação em palestras ou aulas pontuais para a inspiração e alargamento de referências.

Nas falas a seguir os entrevistados demonstraram entender o uso de palestras na formação de professores como “perda de tempo”, dado o seu caráter isolado, descontinuado, supostamente desvinculado do cotidiano e contexto dos professores.

Essa coisa de palestra, de vir alguém falar algo, é perda de tempo do professor, da escola, da pessoa que vem falar, sabe? Tem que ter uma continuação. Tudo que começa num dia, tem que continuar na próxima semana, pelo menos durar sei lá, alguns meses aquele assunto, né? (P02, 2021)

A estratégia de palestras e curso sobre isso, esse lugar do “sobre”, de “vamos falar sobre aquilo”, é pra mim a maior perda de tempo. Então, se não é sobre, tem que ser aqui agora. As pessoas têm que estar fazendo e refletindo sobre a ação. (C22, 2021)

Outro argumento contrário às palestras como dispositivo para o desenvolvimento profissional dos professores é o de não ser um espaço privilegiado para diálogo e conflito de ideias.

Quando a formação é mais teórica, explicativa, você não tem espaço pra errar ou até para alguém te falar "lindo isso que você está me dizendo, mas eu testei isso e deu tão errado, deixa eu te contar". (P13, 2022)

Um terceiro relato nesse sentido foi quanto à dificuldade de transpor o conteúdo acessado na palestra para a sua prática, dizendo faltarem pontes entre um e outro.

É muito comum assistir um curso ou ver uma palestra e falar "beleza, isso daqui parece que funciona", mas aí depois não fazer essa transposição para a prática, porque a princípio não é claro. (...) [É importante] trazer alguma coisa dentro da formação que faça essa ponte com alguma coisa que vai acontecer ou que tem acontecido no dia a dia de sala de aula. (...) Exige um esforço construir as linhas no sentido de qual é a teoria e como ela vai se direcionar até a prática. (P01, 2022)

A professora P17 compartilha uma percepção semelhante ao dizer que

Quando a gente fica falando de coisas muito distantes, que ninguém nunca viu, nem experimentou, elas ficam muito no campo do abstrato. A discussão até pode ser interessante e as pessoas se engajarem na conversa, mas enquanto elas não veem, um pouquinho que seja, o resultado das coisas na prática delas, no dia a dia, fica mais difícil desse terreno de fato dar novas plantinhas. (P17, 2022)

Ao mesmo tempo, alguns entrevistados ressaltaram a importância das palestras, principalmente no sentido de lhes trazerem inspiração para a prática. Essa inspiração lhes promoveria uma oportunidade de ver novas possibilidades na docência.

As formações não necessariamente precisam tratar dum lugar de prática. A gente precisa de inspiração, a gente precisa conhecer gente que está fazendo coisa bonita no mundo. (P07, 2021)

Encontros inspiradores trazem uma perspectiva, abrem um pouco o olho da gente, para ver além daquilo que a gente vê no dia a dia, no cotidiano. Eu acho que isso é estimulante para a nossa inteligência, isso faz a gente pensar coisas melhores e trazer uma contribuição maior. (P06, 2022)

De acordo com os dados empíricos, portanto, a palestra tem uma função relevante como forma de repertoriar os professores, destacando-se no papel de trazer a eles novos olhares sobre o seu exercício profissional. Há de se considerar, no entanto, suas limitações como dispositivo formativo, dado seu caráter episódico. Em suma, defende-se "que esses eventos estejam relacionados entre si, e você pode ter palestras ao longo do ano, mas que elas façam sentido com esse grande plano de formação" (C24, 2022).

A modelagem, sobre a qual trataremos a seguir, também foi citada como um significativo dispositivo de formação continuada com foco na repertorição dos professores.

3.2.2.1.3. Modelagem

Um dos formatos de repertoriação mencionado pelos entrevistados foi a Modelagem, ou *Modeling*, em que são vivenciadas pelos professores práticas desejáveis de serem realizadas junto aos estudantes. Principalmente para professores menos experientes, que ainda carecem de repertório, a modelagem é entendida como um formato significativo para a sua aprendizagem, dado que lhes permite observar uma proposta para então replicá-la:

Teve uma formação que foi super metacognitiva, eu lembro que eles fizeram um modelo de aula pra gente seguir que era sobre como fazer um modelo de aula. E isso eu achei muito bom, sabe? Eu acho legal (...) [que tenham] práticas que a gente viva e então consiga replicar. (P18, 2022)

Apesar de ser uma prática que nos remete ao modelo aplicacionista (IMBERNÓN, 2000), o ato de replicar, segundo os entrevistados, não necessariamente corresponde a uma reprodução inalterada do que fora experienciado. Uma das vantagens desse modelo, exposta pela professora P11, é a de poder se colocar no lugar do aluno e aplicar na prática aquilo que julga contribuir para a aprendizagem dos estudantes, evitando aquilo que julga não contribuir.

Eu aprendo muito por modelagem. Eu vejo alguém aplicando uma coisa de uma forma que eu acho bacana, aí eu vou lá e reproduzo do meu jeito, à minha maneira. O oposto também acontece. Se eu vejo alguém fazendo algo de uma forma que eu não concordo, eu também, quando for fazer, se na minha prática eu me perceber fazendo isso, vou evitar. E aí, às vezes, na formação continuada, eu sinto falta disso, né? Da gente ter aula inclusive para a gente se colocar no lugar do estudante. (...) Eu vou me inspirar na forma e também vou poder me perceber enquanto estudante, "olha, quando ele traz um texto muito longo, eu dou uma viajada, então eu faria diferente". (P11, 2022)

Nas entrevistas, esse processo também fora chamado de "customização". O professor P14 diz que, ao mesmo tempo que essas vivências oferecem repertório, contam com a autoria do docente no seu próprio processo formativo, para transpor para a sua prática aquilo que lhe fizer sentido, adaptando o que for necessário.

[Vivenciar uma prática pedagógica] acaba permitindo que os professores também "customizem" o processo para si. Elas próprias vão oferecer repertório, porque o professor vai estar vivenciando alguma coisa que ele mesmo pode depois transpor para o universo da sala de aula, mas ele vai acabar sendo responsabilizado por construir o seu processo de formação. (P14, 2022)

A professora P16 reitera o benefício de colocar-se no lugar de estudante, em função de lhe favorecer uma compreensão aprofundada da prática pedagógica sendo vivida, em seus limites e possibilidades.

Quando a gente pensa em estratégias para chegar a um determinado lugar, vivenciar essas estratégias e entender quais são as limitações e potencialidades delas traz uma compreensão mais profunda sobre o que está sendo tratado, sabe? Acho que isso é que é importante: você ter a vivência da estratégia no lugar do aluno e não somente de um lugar do docente. (P16, 2022)

Além disso, de acordo com as professoras P15 e P19, vivenciar algo enquanto estudante confere ao professor uma zona de confiança para testar, errar e aprender, até que se sinta seguro para implementar na sua prática. Isso equivaleria, portanto, a uma simulação daquilo que deseja desenvolver junto aos estudantes, o que lhes permite antecipar questões no preparo do seu planejamento de aula.

Eu tive vivências (...) em que foi aplicado com a gente o próprio conceito que se queria aplicar. (...) Eu acho muito rico, porque (...) pra você administrar isso na sala de aula não é fácil. Eu consigo fazer isso porque eu já fiz muitas vezes, mas eu vivi isso enquanto aprendiz antes de fazer. (P15, 2022)

A gente precisa de modelos, (...) assistir, presenciar, vivenciar, não só ficar na teoria. (...) Se eu não consigo ver aquilo na prática... É como quando eu quero fazer alguma coisa com os meus alunos. Antes de fazer, eu quero simular para ver como é, pra entender qual é o processo, quais são as possíveis dificuldades, pra que na hora que eu for aplicar aquilo eu já tenha mais ou menos um plano A, B ou C. Então já é uma antecipação do que pode acontecer. (P19, 2022)

Contudo, pode haver resistência “quando você apresenta pro professor formas de aprendizagem e tenta que ele mude sua prática em cima disso. Ele vai sempre confrontar com o que ele já sabe que funciona ou com o que parece para ele que funciona” (C02, 2022). O entrevistado complementa dizendo que “a resistência vem quando você acredita que existe alguém que veio para te ensinar”. Uma afirmação recorrente nessa situação é a “sempre fiz assim e deu certo” ou “eu já passei por isso, não funciona” (P06, 2022).

Uma resposta similar ocorre quando o formador conduz a formação dando a entender que, ao contrário da prática indicada pela FCPS, a prática do professor não é boa o suficiente. O professor P14 (2022) nomeia esta conduta de “postura salvadora” e petulante e a explicita dizendo que “É como você colocar, ‘o que eu estou oferecendo aqui é uma coisa e o que você faz é outra’. Então você acaba criando polos contrários”.

[Há] a resistência dos professores em se abrir para experiências que coloquem a sua própria prática em cheque. (...) Do lado de quem oferece [a formação], o

risco é achar que está trazendo uma grande inovação e que o professor nunca pensou sobre isso, sabe? Uma certa petulância de quem acha que (...) o professor só age no modo mecânico de reproduzir suas aulas ano a ano. (...) É a postura salvadora que eu vejo. (P14, 2022)

Conforme pudemos ver nesta seção, apesar de importante, adquirir repertório, em si, não basta. É necessário que as professoras experimentem aquela referência na sua prática e, no decorrer de um processo de reflexão e investigação sobre a própria atuação, vejam qual modo entendem como sendo o mais adequado de fazer aquilo junto aos estudantes pelos quais são responsáveis.

A gente pode fazer conversa sobre estratégias, mas essa professora só vai entender na hora que ela pegar essa estratégia, colocar na mochila e descobrir o jeito dela de trazer aquilo, sabe? Porque cada um é um. Cada criança precisa de uma estratégia diferente muitas vezes. Então tem que trazer [orientações didáticas], mas dar o tempo para que, na prática, aquela professora gere conhecimento e faça as adaptações a partir do que ela entende que deve ser feito. (C20, 2022)

Trataremos agora mais especificamente sobre o processo de desenvolvimento do professor ao refletir e pesquisar sobre a sua prática.

3.2.2.2. Pesquisa e Reflexão da Prática

Nesta seção trataremos dos dados relativos a dispositivos de formação continuada que envolvam a reflexão e a pesquisa do professor sobre a sua prática como meio essencial para o seu desenvolvimento profissional. De acordo com a professora P07 (2021), “a formação é significativa quando a gente sabe o porquê que aquilo está sendo feito”, o que ela relaciona com estar “realmente conectada com o que está acontecendo na prática cotidiana”. A professora P05 é da mesma opinião ao dizer que “se a gente não tiver olhando praquilo que a gente faz, refletindo aquilo que a gente faz, e mudando praquilo que a gente acha que é certo ou que está funcionando, acho que não adianta muito” (P05, 2021).

Dewey (1979a) nos ajuda a analisar essa fala nos alertando que, caso não tenha sido refletida, uma ação é impulsiva, o que segundo a professora P05 “não adianta muito” para o seu desenvolvimento enquanto docente. Em oposição a isso, uma ação refletiva é uma ação inteligente. Para o autor, portanto, o ato de refletir é

uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva ou rotineira, (...) faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de

acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetivos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente. (...), faz-nos saber a quantas andamos ao agir. Converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva e ação inteligente. (DEWEY, 1979a, p. 26)

A partir de uma lógica semelhante, Freire diz que o ato de refletir sobre a própria prática é um modo de avaliar o trabalho realizado e possibilitar que ele se desenvolva.

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. (FREIRE, 1989, p. 47)

Para o professor, refletir sobre a própria prática implica refletir sobre a experiência dos estudantes: “É sempre uma balança entre a prática dos alunos e a nossa prática, a prática dos alunos e a nossa prática” (P05, 2021). A partir dessa constatação, a professora P05 se pergunta, “que ambiente a gente pode criar pra que elas se retroalimentem?”.

Essa atitude relatada pelos entrevistados, de observação e reflexão sobre a própria prática como meio para se desenvolverem profissionalmente e oferecerem aos estudantes aquilo que demonstram precisar, foi entendida pelos docentes como a atitude de um professor pesquisador.

A concepção de “professor pesquisador” é advinda da década de 1970, na Inglaterra, a partir dos estudos de Stenhouse (1975), voltados principalmente para o processo de construção, interpretação e avaliação curricular. Trata-se de uma formação profissional que, para Pimenta e Ghedin (2002), privilegia a problematização, análise e reflexão da prática docente como meios de construção do conhecimento. Schön (1983) em seus estudos acerca do profissional reflexivo, condensa essa proposta ao dizer que “quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único” (p. 68).

Nas subseções a seguir serão abordadas as manifestações das ações de pesquisa e reflexão sobre a prática docente que emergiram dos dados empíricos.

3.2.2.2.1. Reflexão da prática a partir da teoria

Para que a experiência do estudante alimente a prática do professor e vice-versa, há de se contar com a teoria para fomentar a reflexão. Não se trata nem da prática sem a teoria, nem da teoria aplicada sem a consideração do contexto em que ocorre a prática, e sim a práxis (FREIRE, 1978), a integração dinâmica entre as duas pela via da reflexão.

Conforme relatado pela professora P10, seu desenvolvimento como docente depende de conhecer os estudantes e buscar recursos na teoria para aprofundar sua compreensão sobre eles, de modo a ser capaz de atendê-los em suas necessidades. Trata-se de uma atitude de pesquisa.

A teoria vai te colocar na trilha, mas não existe uma receita. Você tem que conhecer as suas crianças pra saber o que funciona com um e o que não vai funcionar com o outro. (...) Então, você só vai entender mesmo na prática. A primeira vez que eu escutei uma criança de três anos chorar na escola e a minha parceira pegou ela no colo, foi massageando as costas dela e falou assim “eu não estou entendendo esse choro, porque que você está chorando tanto assim?”, eu me lembro que eu pensei “é óbvio porque ela está chorando, ela está chorando por esta determinada razão”. E na verdade não era. Tinha algo que eu não conseguia ver. Mas eu não vi porque eu não conhecia da faixa etária, eu estava começando a me vincular com aquela criança, eu não conhecia muito bem esse modo de pensar. Então a teoria e a prática precisam dialogar. (P10, 2021)

A mesma entrevistada reforça esse ponto ao defender que as propostas formativas façam pontes que permitam ao professor relacionar o conteúdo sendo abordado com a sua prática cotidiana.

A gente pode trazer textos, a gente pode discutir autores, mas sempre trazendo pro chão da sala: “Como isso se parece?”, “Como se supera?”. Fazer isso traz pro professor a importância de aproveitar esse curso, essas conversas e essas experiências pra sua rotina. (P05, 2021)

Um caminho para promover esse diálogo entre teoria e prática é o professor incorporar no planejamento as referências adquiridas. Como sugerido pela professora P15, essa ação pode ser indicada pela própria formação continuada.

Eu gosto quando eu sei de onde vem a teoria e quais são as possibilidades dentro da sala de aula. Eu acho que o professor se interessa mais quando ele vê uma possibilidade de prática e aí pensa como reformular uma aula. “Então, semana que vem, escolhe uma aula do seu planejamento para você incluir esse conhecimento que você teve”. (P15, 2022)

3.2.2.2.2. Ciclo de planejar, experimentar, refletir e replanejar

Inserir uma nova referência no planejamento, porém, é o primeiro passo. Para gerar uma ampliação do processo de desenvolvimento profissional docente, segundo o professor P02, há de se completar o ciclo de planejar, experienciar na prática, analisar o que foi vivido – de preferência com a colaboração dos colegas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a) – e replanejar a partir das aprendizagens geradas, de forma a iniciar um novo ciclo.

Constrói algo, compartilha, vê tentativa e erro, leva pra sala de aula, depois analisa e fala “deu certo isso?”, “não deu certo, funcionaria melhor dessa outra forma, o que você acha, fulano?”, essa coisa de levar pra sala de aula e trazer de volta depois. (P02, 2021)

O professor P01 relata algo semelhante, destacando que percebe desenvolver-se como docente principalmente ao observar o que “funciona” ou não dentro de sala de aula e então adaptar o seu planejamento e sua abordagem a partir dessa percepção.

A maior parte [do meu desenvolvimento profissional como professor] é empírica mesmo, de ver o que que funciona e o que que não funciona dentro da sala de aula. (...) Perceber o que não foi adequado para aquela faixa etária ou que talvez precisasse de uma introdução com uma coisa mais simples, (...) às vezes, adaptações de currículo, adaptações de abordagem, que vão meio que montando nosso repertório dessa área dentro da escola. Perceber e adaptar as próprias práticas e o planejamento de aula. (...) Eu acho que [o planejamento] é uma das ações que exigem mais reflexão, de uma reflexão mais profunda sobre o que tá acontecendo, da percepção da realidade do dia a dia. (P01, 2022)

Dentro desse processo, a professora P16 ressalta que é o ato de refletir sobre a prática que traz aplicabilidade ao que se aprende.

Acho que ter espaços de reflexão sobre a prática diária é importante, é isso que traz aplicabilidade [ao que se aprende]. Por exemplo, tem um aluno muito difícil e aí a gente vai pensar nas estratégias de engajamento, “o que significa engajamento?” e tal, aí, na próxima aula eu já penso num jeito diferente de ver aquilo. (P16, 2022)

Um suporte privilegiado para a reflexão do professor sobre sua prática é o seu registro reflexivo. A docente P10 defende que, para se desenvolver enquanto professora, é imperativo que práticas como essa a apoiem em sua reflexão. A entrevistada ainda correlaciona esse exercício à possibilidade de identificar aquilo que já se sabe e o que falta saber, noção esta que sustenta o ciclo de construção, desconstrução e reconstrução da própria atuação profissional.

Se você não entende a importância dessa reflexão, seja ela o registro reflexivo, seja diário de bordo, você está dando murro em ponta de faca, né? Você não chega a lugar nenhum. (...) [Precisa] entender que você está sempre se construindo e se desconstruindo e reconstruindo; (...) [e] aprender a olhar pra sua própria prática (...). Eu só consigo pensar no que me falta quando eu sei o que eu já sei, e quando eu me coloco numa postura de aprendiz, que não sabe de tudo. (P10, 2021)

Outros entrevistados também mencionaram a realização de registros como uma oportunidade de realizar essa reflexão, seja ele em formato de diário de bordo, portfólio ou de uma escrita mais espontânea. O registro narrativo⁶⁵ foi apresentado pelo professor P03 como um grande aliado para identificar as necessidades dos estudantes e os caminhos mais adequados em cada situação para realizar a facilitação da aprendizagem.

Pra mim o registro narrativo é muito potente (...) pra formação, pra reflexão sobre a minha própria prática, pra enxergar esses buracos que estão aparecendo, pra perceber se os estudantes estão indicando um outro caminho que não é o que eu tinha planejado. No momento que eu tô tentando escrever sobre o que aconteceu no dia, o que foi vivido, parece que esse exercício é o que me permite pensar sobre essas questões. (P03, 2021)

O registro escrito permite ao professor descobrir padrões sobre a própria prática, questões que ainda estavam turvas e vão clareando conforme escreve. Segundo a professora P06, algumas percepções só lhe foram possíveis a partir da reflexão demandada pelo processo da escrita.

[O exercício reflexivo é] essa possibilidade individual de crescimento interno, de estudo, de produzir. Eu aprendo tanto quando eu escrevo! Às vezes eu não tenho uma coisa clara pra mim, mas eu vou escrevendo, vou escrevendo e vou entendendo melhor quais são minhas questões, aquilo que eu quero aprofundar ou estudar, ou aquilo que eu descobri naquele momento que eu escrevi, “Puxa, esse aluno está precisando disso, entendi!”. (P06, 2021)

A mesma entrevistada ainda menciona o registro narrativo reflexivo como sendo uma plataforma para a autoria e publicação do pensamento do professor, destacando que, ao serem autoras, as pessoas tornam-se mais potentes dentro da escola.

Pro professor ser autor (...) a gente precisa não ficar só ouvindo, a gente precisa ouvir, pensar, refletir, ler, e aí produzir, né? E eu acho que produção escrita, por mais que seja incipiente, melhora na próxima, vai melhorando na outra. Produzir os nossos textos, produzir o nosso material. (...) Isso aumenta a potência das pessoas. Eu sinto que essas pessoas [professores que publicaram um livro] estão muito mais potentes dentro da escola, você não percebe isso? Porque ela

⁶⁵ Dispositivo formativo nomeada pelos entrevistados nesta tese como registro narrativo, registro reflexivo ou diário de bordo, fazendo referência ao registro escrito fruto da reflexão do professor sobre a sua prática profissional, em formato narrativo e em primeira pessoa.

foi autora, ela está ali, foi conhecida e eles tiveram um ano e meio para pensar nisso e fazer esse material, sabe? Não é uma coisa de uma reunião. (P06, 2022)

Esse exercício de autoria também atende à demanda compartilhada pelos professores entrevistados de tornar visível aquilo que é criado por eles a fim de que possam aprender uns com os outros e se apropriar do conhecimento gerado pela prática docente dentro da escola.

Um dos focos mais importantes é o compartilhamento de saberes, trazer à tona as situações que a gente vive no dia a dia, no sentido de colocar mais pé no chão, trazer à tona a inteligência coletiva do grupo e a experiência que cada um tem. Deixar cada vez mais visível tudo isso que a gente escreve, (...) pra que a gente possa se apropriar cada vez mais. (P05, 2021)

Compartilhar os seus registros com colegas e coordenação pedagógica é visto pelo professor P03 como também sendo uma oportunidade de ampliar os ângulos de visão dessa reflexão. Segundo o entrevistado, dessa forma se evita que o professor fique enviesado no seu próprio ponto de vista e naquilo que considera bom e bonito.

Quando a gente registra dessa forma mais narrativa, a gente se compromete com a subjetividade, porque sempre é subjetivo. (...) O legal ou o não legal vai aparecer como aquilo que quem tá fazendo o registro achou bonito, é um critério super pessoal. (...) Então a gente precisa que as coisas sejam tornadas públicas pra que possam ser criticáveis e depois a gente possa mudar. (P03, 2021)

Nóvoa (2017) dá sustentação para tais afirmações dos entrevistados ao relatar o papel da escrita autoral dos docentes para a consolidação e renovação das suas práticas, assim como para o seu reconhecimento dentro e fora da escola.

A escrita é, também, um exercício de afirmação de uma voz profissional e de uma autonomia que dignifica e emancipa a profissão. Uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente. (NÓVOA, 2017, p. 1129)

Essa é uma maneira do professor ter autoria sobre o seu processo formativo. Segundo o professor P14, o docente “vai estar ali criando um processo de formação para si mesmo, pensando em como isso pode afetar os seus estudantes” (P14, 2022). Em outras palavras, ele se responsabiliza pelo seu desenvolvimento com a finalidade de atender da melhor forma as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Ao mesmo tempo, é ressaltado o valor de contar com a mediação (FERRY, 1990) de um facilitador, o qual cumpriria o papel de acompanhar e inquirir o professor ao longo

de seu processo de pesquisa e reflexão sobre a prática. Para a professora P17, esse é um exercício potencializador do seu desenvolvimento profissional.

É importante (...) que o professor vá conseguindo enxergar pequenos momentos da prática dele que ele consegue testar aquilo, experimentar e voltar com a reflexão. (...) Numa formação que seja mais longa, talvez o formador consiga passar e conversar com os professores ao longo do tempo e ver como é que isso está impactando o que está acontecendo. Então, esse acompanhamento mais próximo das práticas que emergem da formação: "a gente tem conversado, tem criado coisas, tem experimentado, tem investigado", "quero ver, me chama, me mostra alguma coisa, quero participar, ver se apareceu alguma coisa". (P17, 2022)

A análise da produção dos estudantes – ou seja, aquilo que eles criam a partir das experiências de aprendizagem facilitadas pelo professor – é muito propícia para suscitar essa reflexão. Vimos nas falas dos professores “interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto” ao se trazer “a aprendizagem da criança para o âmago da aprendizagem do adulto” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 22). Sharmahd e Peeters (2023) afirmam que refletir a partir da documentação pedagógica⁶⁶ é “um dos principais instrumentos para construir o conhecimento dos profissionais e as competências profissionais”, sendo uma oportunidade “de repensar em conjunto sobre o que estão a fazer e negociar ideias e práticas de forma democrática” (p. 75).

A teoria, como foi dito anteriormente e agora reafirmado pela coordenadora C22, deve estar à serviço de iluminar aquilo que fora identificado como oportunidades e necessidades a partir da observação e reflexão da documentação pedagógica.

Eu acho que a forma mais eficaz da formação acontecer é na discussão sobre a produção dos estudantes. Não é falando sobre. Tem que ver o que está acontecendo com aquele estudante e só então fazer a relação com a teoria: "ó, eu estou vendo isso, que significa isso, essa pessoa já falou sobre isso, uma possibilidade que a gente pode fazer é isso, vamos testar?". Porque não interessa muito o que a teoria diz se eu não conseguir lidar com um estudante real que está ali na minha frente. (C22, 2022)

O coordenador C02 reforça a percepção de que a reflexão da prática docente a partir das produções dos estudantes – chamadas por ele de “evidências de aprendizagem” – trata-se de um dispositivo formativo significativo, reiterando a

⁶⁶ Na Pedagogia em Participação “documentação pedagógica é concebida como uma narrativa multidimensional que fala de aprendizagens motoras, psicológicas, racionais, sociais e afetivas, que nos permitem conhecimento complexo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; SOUZA, 2023, p. 58). Para os fins desta tese consideraremos prioritariamente, como parte dessa narrativa multidimensional, os registros das aprendizagens dos estudantes, tendo sido ou não produzidos pelos mesmos, e registros narrativo-reflexivos dos professores sobre a sua prática junto a eles.

organização em pequenos grupos como algo que favorece esse processo. Para além disso, ressalta que o valor dessa prática se deve ao contato com registros que revelam as aprendizagens do estudante e o seu processo para alcançá-las, informações essenciais para que o professor observe e pondere sobre a sua facilitação.

Tem uma coisa que a gente tentou fazer e pode funcionar, é usar as evidências que surgem das práticas dos professores, dos estudantes, como material de reflexão, de maneira continuada. Teve aquela tarde que a gente foi lá e "vamos olhar as evidências e gerar uma conversa em cima disso". Por serem grupos pequenos, de 4 ou 5, houve uma abertura maior, e tem a materialidade ali para discutir em cima. Ao falar sobre a evidência, você está falando sobre como o aluno aprende, né? (C02, 2022)

O professor P03 (2021) também sugere que “[para] direcionar [a formação] de acordo com o que aparece dos estudantes, (...) a gente precisaria de grupos reduzidos (...) [e de] elaborar estratégias de divisão de grupos”. Esse é o ponto que abordaremos agora.

3.2.2.2.3. Refletir em pequenos grupos

Foi recorrente no material empírico a referência dos entrevistados ao trabalho em pequenos grupos como um dispositivo formativo significativo.

Uma das razões para isso, segundo a professora P17, é a de que, em pequenos grupos – em contraposição a grupos de maior tamanho – os docentes tendem a se envolver mais nas interações, por perceberem que a sua contribuição tem relevância e valor para o grupo:

Acho que as pessoas se implicam mais nas coisas quando elas veem que elas são vistas, quando elas veem que aquilo que elas fizeram teve relevância, teve valor para o grupo. Se você está em três, quatro, cinco pessoas, você enxerga mais fácil, você já ouve as respostas de cada um. Mas num grupo grande pode passar despercebido gente que não está aproveitando, que não está entendendo, que não está concordando, mas fica quietinho. (P17, 2022)

Outros entrevistados também destacaram o maior espaço de fala que pequenos grupos oportunizam para os seus participantes, em comparação com grupos maiores, o que promoveria uma maior abertura e participação mais ativa dos mesmos.

Eu consigo me expor melhor em pequenos grupos. Então, acho que faz sentido a gente dividir um pouco mais. (P12, 2022)

Por serem grupos pequenos, de quatro ou cinco, há uma abertura maior. (C02, 2022)

Começa a haver uma troca maior quando diminui o grupo. Nos grupos menores você está olhando para o outro, você tem espaço de fala. A gente não tem espaço de fala no grupão. Alguém levanta a mão, fala alguma coisa e tal, mas (...) muitas vezes fica um debate entre duas pessoas. (P06, 2022)

Para a coordenadora C07, a participação coletiva apenas exerce o seu potencial quando as pessoas são ouvidas, o que não é possível no grande grupo:

O coletivo tem muito poder desde que todo mundo do coletivo possa ser ouvido. Então nunca pode ser um coletivo de 100 pessoas, porque não vamos conseguir ouvir 100 pessoas. A força do coletivo vem de que, de fato, esse coletivo participe. E a participação precisa ser grupos menores. (C07, 2022)

A mesma entrevistada pontua que não só a possibilidade da escuta, mas também a qualidade do diálogo é impactada pelo tamanho do grupo. Para ela, a quantidade adequada de integrantes é aquela que, além de garantir o espaço de fala a todos, possibilita a coexistência de perspectivas diversas.

A qualidade das conversas que eu tenho quando eu estou com cinco, quinze ou quando estou com trinta professores, é muito diferente. Nos grupos menores tem muito mais qualidade. Não pode ser muito pequeno também, porque senão fica muito ensimesmado, você só fala daquilo que você já sabe. Então acho que grupos de até 10 pessoas são bem efetivos nesse tipo de troca. (C07, 2022)

Grupos mais homogêneos, por exemplo, compostos por professores que lecionam para os mesmos anos, oferecem aos docentes um contexto favorável para analisar e refletir, de forma dialogada, sobre a relação entre as suas práticas e produção dos estudantes, conforme falamos na última seção.

O que eu vejo como caminho (...) é a gente ter um grupo com professores que estão fazendo a mesma coisa ou trabalhando com as mesmas turmas, professores com vários níveis de senioridade, experiência e conhecimento sobre lidar com crianças. E aí esse grupo conversar sobre o trabalho de um estudante e falar sobre o que que eles estão vendo ali, o que eles não estão vendo, quais as dúvidas que eles têm... E eu acho que é nessa conversa que os que os professores mais jovens ou menos preparados começam a aprender mais organicamente, sem uma aula ou um curso. (C22, 2022)

Segundo a professora P05, a troca entre professores que exercem diferentes papéis – como é o caso da interação entre professores polivalentes e especialistas e entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento – mas lecionam para os mesmos anos, contribui para a oferta de uma experiência de aprendizagem mais significativa aos estudantes, ao possibilitar o acesso a informações e percepções a respeito deles.

Eu acho que seria importante propor atividades de reflexão e de troca entre professores de diferentes áreas que dão aulas pros mesmos anos. Isso para poder saber as possibilidades de conexões que o aluno pode fazer entre as

áreas e aí criar uma experiência muito mais integrada e significativa pra ele. (...) É muito legal quando você conversa sobre um aluno nas diferentes aulas porque daí a gente consegue criar hipóteses do porquê que ele está tendo dificuldade nessa aula e outra não. (...) Então acho que é só a partir desses encontros que a gente vai entender quem é esse aluno, em todos esses ambientes, em todas essas propostas, como ele está se sentindo. (P05, 2021)

A coordenadora C07 reforça esse ponto, acrescentando que essa troca pode trazer aos professores que atuam junto a estudantes de uma mesma idade a possibilidade de conhecerem como seus colegas lidam com questões semelhantes às que eles vivenciam no dia a dia, refletindo coletivamente sobre as possibilidades e limitações da sua prática.

Quando são professores que estão atuando num mesmo ano, mesmo que tenham especificidades, tem um lugar de troca possível, porque se eu tenho uma criança de 8 anos fazendo, a minha outra criança de 8 anos também é capaz de fazer. “Por que que será que tá dando certo?”, “Por que que será que não tá?”, aí as trocas saem do lugar do ideal e vão pro real. (...) Os professores precisam ter espaço para dizer "eu já tentei fazer isso e não consegui" ou então "eu nunca tinha pensado em fazer isso", porque se a gente só entrega, sem considerar o que os professores têm a dizer, a gente tá cortando o processo de aprendizagem. (C07, 2022)

A professora P12 (2022) relata a sua preferência por esse formato, ao dizer que “as formações que a gente tem feito agora, em que está todo mundo separadinho pelo seu ciclo, tem feito muito sentido. Eu acho que precisa ter esse olhar mais específico para a idade”. A vantagem mais destacada dessa organização é, portanto, a de dar enfoque específico para a faixa etária com a qual aquele professor lida.

Eu acho que o desafio talvez seja dar sentido real à formação. Que não é no lugar de "estou trazendo um conteúdo", “é assim que se faz a avaliação”, “é assim que se ensina sobre água”. Mas sim "é assim que se discute água no segundo ano, essas são as estratégias avaliativas possíveis e cabíveis para o segundo ano". Traz o chão e a realidade para os professores. (C07, 2022)

É muito difícil alguém ter o olhar mais para crianças da idade da Educação Infantil. Então, acho que a dificuldade está na especialização mesmo, porque são crianças com um contexto completamente diferente. Geralmente, quando eu vejo o pessoal fazendo formação para professores, é muito mais voltado para os mais velhos, sabe? (P12, 2022)

Focar nas necessidades de cada ano pode facilitar. Como facilitar a aprendizagem na Educação Infantil vai ser de um jeito, como facilitar a aprendizagem dos Anos Iniciais do Fundamental vai ser de outro jeito e talvez até dentro do próprio segmento, porque eu imagino que uma estratégia que vai funcionar com o 2º ano não vai funcionar com o 5º ano. (P18, 2022)

Outros entrevistados também trataram da relevância da diversidade entre os participantes do grupo para que a experiência de aprendizagem seja enriquecida,

alinhados ao pensamento de Dewey (1979b, p. 96) de que “só a diversidade cria a mutação e o progresso”.

Enquanto a coordenadora C22 (2022) diz, parafraseando Nelson Rodrigues, que “toda unanimidade é burra, porque tem sempre alguém que está vendo alguma coisa que o outro não está vendo”, a professora P16 argumenta que, sem que haja diversidade entre os participantes – em esferas como gênero, raça, idade e experiência docente – não há conflito de ideias e, por consequência, as trocas não são tão significativas.

A participação coletiva tem que partir de um coletivo diverso, porque se ela não é diversa, se são pessoas com bagagens similares, elas acabam trazendo o mesmo vício argumentativo. Então, por exemplo, diversidade racial, diversidade de identidade de gênero, diversidade de nacionalidade, de tempo de docência, de formação, de experiência de vida, sabe? Eu acho que prezar pela diversidade nessa troca não só é benéfico, mas é essencial pra coisa funcionar. Senão não sai do lugar e, pra mim, perde um pouco o sentido. (...) Se você tem um grupo que não tem conflito de perspectiva, a própria discussão fica empobrecida, porque você não tem por onde ter mudanças de paradigma. (P16, 2022)

A mesma professora também destaca que a diversidade não é algo inerente à existência de um grupo de pessoas. Segundo a entrevistada, caso o grupo demonstre ser homogêneo, é interessante que, intencionalmente, seja criada a diversidade dentro do mesmo:

A gente vê a diversidade enquanto algo intrínseco, enquanto algo natural, mas se ela não se dá de forma natural, ela precisa ser intencional, ela precisa ser pensada, porque existe uma potencialidade no embate entre ideias. (P16, 2022)

O primeiro passo para a criação intencional de um agrupamento de professores tendo como propósito o seu desenvolvimento profissional seria “pensar num grupo para o qual aquela discussão faça sentido, que as pessoas vão trocar e que vão trazer suas experiências” (C07, 2022). A partir disso, os entrevistados fizeram algumas sugestões para que o grupo contemple uma diversidade de características que enriqueçam as trocas e, conseqüentemente, a aprendizagem.

A manifestação da diversidade mais citada foi a existente entre professores mais e menos experientes. De acordo com os entrevistados, ambos têm condições de ampliar a sua aprendizagem a partir desse contato.

[Tem que] pensar em quem você coloca com quem pra que pessoas que já tenham um repertório possam colaborar com aquelas que estão chegando. (P17, 2022)

É importante [trocar com os assistentes de sala], eles têm uma outra perspectiva, são as pessoas que estão na faculdade ainda, estão vendo e

ouvindo outras coisas sobre formação. O que que será que eles estão pensando disto? (P06, 2021)

Quando a gente está no momento de troca, os professores mais novos aprendem com as professoras mais experientes, mas a gente aprende também, eu sempre tive esses momentos de aprender a enxergar de uma outra maneira, justamente porque houve uma contribuição de uma outra pessoa, às vezes muito mais nova que eu. (P10, 2021)

Professores com práticas docentes muito longas adoram quando tem uma troca, do mesmo jeito que um professor com uma prática docente muito nova, adora conhecer uma coisa que o professor faz há vinte anos e que continua funcionando, que está bem estabelecido. (P07, 2021)

A coordenadora C22 exemplifica isso ao descrever uma possível interação entre os dois tipos de professores:

Eu posso ter aquele professor mais jovem que conhece a teoria, que é um cara inteligente, que traz coisas, e um professor mais maduro, mais experimentado que fala assim "Beleza, mas você não vai conseguir fazer isso nessa turma de estudantes. Pra acontecer isso, você vai precisar fazer uma outra coisa. Quais são as condições que você vai criar para isso?" (C22, 2022)

A estratégia de juntar professores mais experientes na prática docente com aqueles que são menos experientes pode ser interessante principalmente para esses últimos, mas é algo que há de ser feito com a preocupação de que também seja significativo para os primeiros.

Na nossa última formação eram grupos bem heterogêneos. (...) Foi muito legal pra dar uma nivelada, mas aí você vê que as pessoas que já trabalham com isso há algum tempo estão ali mais ensinando o grupo e compartilhando do que aprendendo algo novo ou refletindo sobre a própria prática. Talvez em alguns momentos a separação [entre professores mais e menos experientes] pudesse ser útil. (P03, 2021)

Uma pessoa que está na minha situação [de ser uma professora com pouca experiência] com certeza precisa de um pouco mais de bagagem com relação a práticas, a rotinas, precisa de mais tempo pra se familiarizar com certas linguagens, tanto de uma base nacional, mas também da escola. (...) Tem algumas pessoas que já estão há quinze anos fazendo isso. Por que ela vai ficar fazendo mais uma dessa [formação]? Será que essas pessoas não poderiam estar focando em outra coisa? (P04, 2021)

Há também o desafio, mencionado pelo professor P14, de que docentes experientes se abram para novas propostas e os iniciantes as problematizem.

Se você tiver um público misto, a grande questão vai ser justamente fazer essa galera conversar de uma maneira que quem já tem estratégias mais sedimentadas possa compartilhá-las e também se abrir para o novo. E quem é mais novo também possa problematizar. (P14, 2022)

Outro aspecto a ser considerado é o de que, na composição dos grupos, sejam mesclados professores de diferentes etapas do ensino, para que um possa aprender com a visão e experiência do outro.

É bom pensar em organizações diferentes para os grupos. Por exemplo, eu acho que a Educação Infantil tem bastante coisa pra ensinar pros Anos Finais do Fundamental sobre acolhimento de crianças, sobre ouvir os adolescentes. Quando a gente mistura um pouco, a gente também alarga. (P06, 2022)

A professora P05 destaca na sua fala a experiência de, ao interagir com colegas que lecionavam em diferentes áreas e para diferentes faixas etárias, conseguir ver-se por meio do olhar dos mesmos e ter então a sensação de não estar sozinha. A partir desses relatos, percebemos que a troca entre professores com trajetórias e repertórios distintos pode tanto ser uma oportunidade para passar a conhecer algo que antes não sabia, como para validar os seus próprios saberes e experiência.

[Teve uma formação em que] eu sentei com professores de outras áreas e professores que davam aula pra crianças de outras idades. Foi muito bom, porque elas me apresentaram ideias, questionamentos e situações que eu não conseguiria pensar sozinha. (...) Eu acho que às vezes a gente tá tão focado nas aulas que dá, pra aquele ano, que a gente acaba se fechando um pouco. Essa é a tendência, assim, “eu vou lá, pra dar a minha aula, pros meus alunos”. Tem um caráter meio individualista. Eu acho que estar com pessoas que dão aula pra outras crianças ou que dão aula de outras coisas me mostra muito de mim, da minha aula, da minha prática, e (...) vai quebrando o individualismo que faz parte do mundo do professor. (P05, 2021)

A diversidade não está apenas na maior ou menor experiência profissional. Os professores apresentam diferentes habilidades, repertório e necessidades de desenvolvimento. A troca de saberes é, portanto, uma oportunidade para que um docente se desenvolva em um campo que seu colega tenha experiência para compartilhar.

Tem professoras que são mais certinhas e que constroem o espaço muito bem, constroem a relação de rotina das crianças muito bem, dão aulas de linguagem super bem, mas aí tem outras questões como deixar fluir, trazer um movimento mais orgânico pra sala. Enquanto outras professoras correm pra lá, correm pra cá, e não têm esse momento mais sistematizado de postura de estudante em sala. Por isso fico pensando na estratégia de dividir boas práticas, porque o que uma tem muito forte, a outra não tem e a as fortalezas de todos nós vão complementando o grupo. (C20, 2021)

A composição intencional de um grupo de modo a reunir professores com distintas necessidades de desenvolvimento profissional que se apoiem mutuamente no

processo de aprendizagem também pode ser entendida como um trabalho de diferenciação, conforme apontado a seguir.

Eu acho que, assim como os estudantes, o ideal seria se a gente conseguisse fazer a diferenciação dos nossos professores, né? Porque eu vejo que tem gente que tem uma habilidade muito bacana de raciocínio rápido pra criar os objetivos de aprendizagem, (...) no entanto tem dificuldade pra criar uma proposta engajadora pros estudantes. Então, se a gente conseguisse de alguma forma trabalhar com eles com diferenciação e que eles mesmos na verdade se ajudassem... Se aqueles que têm essa facilidade em criar objetivos de aprendizagem pudessem trabalhar com os professores que ainda têm uma dificuldade em desenvolver essa habilidade, seria muito legal. (C23, 2021)

Para fins de conceituação, entende-se nesta tese que “fazer diferenciação” da aprendizagem seja “organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno [ou aprendiz] seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (PERRENOUD, 2001, p. 26-27). Imbernón (2000) defende a transferência desse modelo para a formação de professores justificando que

Cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. (...) Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação, mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. (p. 16-17)

A professora P13, ao tratar da composição de pequenos grupos, também fez referência à prática de diferenciação realizada junto aos estudantes como uma prática a ser reproduzida junto aos professores: “[Poderíamos] mexer com diferenciação, sabe? (...) E aí, do mesmo jeito que a gente pensa diferentes possibilidades para o grupo de estudantes, pensar diferentes possibilidades para os professores” (P13, 2022).

De acordo com a professora P07 (2021), fazer diferenciação, ou seja, oferecer diferentes possibilidades de experiência de aprendizagem para professores com diferentes necessidades de desenvolvimento profissional, diminui a “sensação de ‘estou perdendo tempo fazendo isso aqui’” e possibilita que “o tempo seja sempre bem aproveitado”. Ao tratar das motivações para se realizar diferenciação, a entrevistada argumenta que

Incomoda muito o professor quando a formação vem de um jeito que ele tem certeza que aquilo não se aplica a ele, “não vale pra mim”. Isso gera um desconforto gigantesco porque não é assim que funciona, né? Ele é especialista naquilo, ele sabe. É como quando a gente dá uma diretriz pra um de ensino

fundamental dois, e quer que ela valha pro infantil, o olhar é diferente em qualquer outro, isso precisa ser cuidado. (P07, 2021)

Um benefício da diferenciação é proporcionar aos professores diferentes estratégias de aprendizagem para atender a diferentes modos de aprender.

Cada um aprende de um jeito diferente, então é muito difícil a gente trazer uma metodologia que vá comportar todo mundo, então por isso dividir em pequenos grupos, mas com outros jeitos de aprender, sabe? Seja trazendo um texto para ler junto, parando e discutindo alguma coisa ou um PPT de algum assunto que precisa ser tratado. (P12, 2022)

Nesta perspectiva foi incluída a diferenciação no sentido de possibilitar que os professores exerçam posturas ou papéis diferentes de acordo com as suas necessidades.

Se alguém chegar e falar "olha, hoje eu não tenho vontade de trocar, eu quero só ouvir essa formação e depois eu vou ler mais sobre o assunto". Então tá, então a gente de repente não vai te colocar num grupo, você vai poder circular e olhar o que os grupos estão fazendo. Talvez respeitar essas estratégias das pessoas seja um lugar potente também. (P13, 2022)

Outro formato que atende a esse critério é o dos grupos de trabalho, a partir dos quais

Cada grupo tem uma questão, uma demanda, uma necessidade, assim como os estudantes. (...) Eu acho que isso dá oportunidade dos educadores focarem naquela necessidade e até superarem isso, porque é um tempo de qualidade para as coisas acontecerem. E aí, talvez daqui a três encontros, não seja mais a mesma questão e isso possa ser rotacionado, possa ser reavaliado. (P15, 2022)

Um porém relatado pelos entrevistados é relativo à organização necessária para a facilitação dos pequenos grupos de professores na FCPS. Sobre isso, a coordenadora C07 tece diversos questionamentos:

Quem são essas pessoas que vão facilitar? Qual é a disponibilidade de organização desses pequenos grupos? Como é que depois esses pequenos grupos vão contaminando o sistema com suas próprias aprendizagens, de modo que a aprendizagem não fique só ali. Que trocas são essas? Como elas se tornam efetivas? É um desafio quase logístico, do ponto de vista da formação. É muito difícil organizar isso tudo pra ter efetividade, em todos os lugares. (C07, 2022)

Nas falas a seguir, é defendido como bem-vinda a existência de uma maior quantidade de facilitadores a fim de que seja feito um acompanhamento mais aproximado do trabalho dos professores nos pequenos grupos. No entanto, esse é um fator dificultador desse tipo de abordagem, ao demandar uma quantidade de pessoas que possivelmente a escola não possua.

Quando você tem só uma pessoa facilitando, a pessoa não vai conseguir estar tão próxima. Quando você divide, quando você envolve todos os coordenadores e você atribui funções pra esse grupo, isso vai fazer com que eles acompanhem mais de perto essas trocas. (...) Você pode ter a estrutura, você pode ter um objetivo, você pode ter todo o respaldo, mas se você não tem esse recurso humano, talvez as coisas se percam. (...) Assim como com os estudantes, você dá autonomia, mas você supervisiona. E com os professores, não acho que é supervisão, mas é se colocar no lugar do professor e poder escutá-lo, poder fazer uma troca mesmo. (P15, 2022)

Um dos desafios é que daí você teria que fazer uma formação por faixa etária, talvez só com a equipe de cada ano, e isso tornaria o trabalho do formador mais complexo, né? Você teria que ter muitos formadores, um de cada área do conhecimento, em cada faixa etária, eu acho. (P11, 2022)

Para além dessa questão, que poderia ser reformulada pressupondo a possibilidade dos próprios docentes facilitarem iniciativas, outros desafios e caminhos para uma cultura de pesquisa e reflexão na escola foram compartilhados na pesquisa empírica. Os mesmos serão expostos na seção seguinte.

3.2.2.2.4. Desafios e caminhos para a cultura de professores pesquisadores e reflexivos

Um dificultador para a disseminação de uma cultura de professores reflexivos e pesquisadores na escola é o enfoque exacerbado na produção, no “fazer”, muitas vezes de modo pouco observador. Dewey (1979b) entende que, apesar da importância de se ter uma “personalidade eficiente”, geradora de resultados, isso é secundário frente a se passar por uma “experiência qualitativamente valiosa” ou, de acordo com a sua própria teoria, uma experiência educativa.

O objetivo da eficiência (...) torna-se materialista quando medido por produtos exteriores tangíveis e não pela realização de uma experiência qualitativamente valiosa. Os resultados expressos em utilidades materiais, que possam provir de uma personalidade eficiente, são, no sentido mais estrito, subprodutos da educação; subprodutos indispensáveis e importantes, porém, mesmo assim, subprodutos. (p. 133)

A professora P06 e a coordenadora C07 alertam para o risco de o docente agir dessa maneira e entendem tal postura como a priorização de cumprir as tarefas solicitadas, mesmo que irrefletidamente, em detrimento de realizá-las de modo refletido.

Mas eu acho que o grande desafio é pensar como é que se forma pessoas observadoras e não professores tarefeiros, professores que fazem tudo e tem tudo em ordem, mas não olhou nada, sabe? A sala tá um brinco, mas ele não conseguiu olhar nada. (P06, 2022)

[A gente precisa] tirar os professores do lugar do fazer, dessa coisa de ser tarefeiro. Os professores fazem muito o tempo todo, estão o tempo todo fazendo. O espaço de parar para pensar na sua prática, pra um professor, é muito precioso. A gente esquece que pensar é ativo, né? (C07, 2022)

Essa atitude é reforçada pelo fato de que os professores “são impelidos a usar estrategicamente o tempo para maximizar os resultados dos seus alunos e turmas, sabendo a priori, que a sua imagem como profissionais depende fortemente destes indicadores” (TORRES, 2022). A cultura da performatividade se alimenta também de uma ênfase no profissional enquanto indivíduo. Segundo Ball (2005),

existem pressões sobre os indivíduos, formalizadas por meio de avaliações, revisões anuais e bancos de dados, para que deem sua contribuição à performatividade da unidade. Aí reside uma possibilidade concreta de que as relações sociais autênticas sejam substituídas por relações performativas, em que as pessoas são valorizadas com base exclusivamente na sua produtividade. (p. 556)

Uma forma de se resguardar que a experiência docente seja “mais humana e menos como uma lista de afazeres a ser completa” é, de acordo com a professora P09, ser questionado e desafiado, envolvendo-se em uma prática reflexiva.

Eu sempre aprendi muito com esse movimento de questionar e questionar respeitosamente, mas questionar com curiosidade, de “Porquê?”, “De qual outra forma a gente poderia fazer isso?”. Eu acho que é essencial, porque se a gente cria alguma prática que “deu certo”, entre aspas, é muito fácil os professores ficarem sempre na mesma coisa. (...) E desafiar também, entra depois desse questionamento, porque da mesma forma que eu acho que alunos ficam motivados com desafios, se o professor não se sente assim, é um problema. Eu acho que é isso que torna a experiência de ser professor mais humana e menos como uma lista de afazeres a ser completa. (P09, 2021)

Para a professora P06, o foco na produtividade prejudica o exercício reflexivo do professor sobre sua prática e, conseqüentemente, prejudica seu processo de aprendizagem. A reflexão, por sua vez, teria os encontros de formação continuada como espaço privilegiado para ser exercitada.

A formação é a hora que você para pra refletir, porque só no fazer, fazer, fazer, a gente até pode ser eficiente, mas a gente não amplia o trabalho, sabe? (...) É poder voltar pra uma situação, olhar pra ela de uma forma mais distanciada e pensar: “Como eu posso melhorar? O que eu podia fazer diferente? Como é que eu posso aprofundar o que o aluno aprendeu? O que será que eu fiz? Achei que tinha ensinado tão bem... Fiz uma avaliação e ninguém entendeu”. (...) Esse momento de parar, rever aquilo que você fez, pensar melhores práticas e falar “bom, errei dessa vez, vou tentar não errar na próxima” é ótimo. (P06, 2021)

Sobre isso, a professora P17 percebe que, ao colocar as demandas sob uma responsabilidade individual, as pessoas as percebem como “tarefas”. Ao mesmo tempo,

quando o desenvolvimento profissional dos professores é encarado como uma questão coletiva, esse processo “ganha outra força”, na direção de um objetivo comum.

Quando a gente joga muito no individual, pede reflexão no individual, metacognição só no individual, as pessoas meio que veem como tarefa. E quando a gente chama isso para uma roda de conversa, para um compartilhamento no coletivo, acho que ganha outra força. (...) Mesmo que a gente vá pra contribuições individuais, que elas sejam compartilhadas com o coletivo, que as pessoas enxerguem o valor daquilo que elas estão fazendo para o grupo e não só como alguma coisa isolada. (P17, 2022)

Um outro ponto de atenção, alertado pelo professor P03 e reforçado pela coordenadora C21, é o receio de propor aos docentes que façam exercícios reflexivos em meio a um contexto de cansaço e sobrecarga de trabalho.

Eu só tenho um pouco de medo de propor isso porque a gente vai pra aquela questão do tempo, da sobrecarga. De fato, a minha impressão é que os professores estão todos sobrecarregados. Eu só não sei o quanto essa é uma sobrecarga de tarefas, quanto uma sobrecarga emocional. A gente conversa com as pessoas, parece que tem um peso assim no que a gente tá fazendo. Então tem um medo de falar assim “agora vamos todos fazer diários de bordo” e aí as pessoas surtarem, né? (P03, 2021)

Eu sinto que os professores precisam muito produzir reflexão sobre a própria prática, produzir reflexão sobre eles mesmos, com urgência, sabe? (...) Agora, pro professor conseguir tempo pra isso, ele precisa ter organizado outras coisas antes. É muito difícil, né? (C21, 2021)

Ao mesmo tempo em que o professor P03 entende a perspectiva do professor pesquisador como emancipadora – por lhe permitir fazer as suas próprias perguntas -, ela também traz uma ideia de solidão, que se estabelece nos contextos em que essa prática não é adotada pela comunidade de professores como um todo. Partindo da mesma percepção, a professora P10 (2021) sinaliza a necessidade da criação de uma cultura dentro da instituição que sustente a atuação do professor pesquisador.

A pesquisa do professor parte da pergunta que ele se coloca como educador, o que o incomoda na sua vida como professor. A pesquisa permite que os professores tenham as suas próprias perguntas. A pesquisa nos leva pra um lugar mais individual, não tem a troca dentro da escola necessariamente. [...] A gente não tem uma linguagem comum sobre isso e tal. Então às vezes acaba distanciando dessa troca. (P03, 2021)

Eu acredito que você precisa ser um professor pesquisador, um professor problematizador, (...) só que aí é uma coisa que precisa ser uma cultura. (P10, 2021)

Como manifestação dessa cultura, a professora P09 sugere que o exercício reflexivo seja adotado formalmente como prática formativa, contando com os facilitadores da formação continuada para provocarem e apoiarem os professores nesse sentido.

Numa formação falar “essa semana a gente vai fazer um exercício, vocês vão escrever ao final de todo dia uma linha, é chato, eu entendo, ‘mas hoje não deu tempo, estou cansado’. Mesmo isso é uma informação, tipo, o dia estava tão difícil que você não conseguiu descrever uma única linha. Então, busquem fazer ao final dessa semana, vejam se tem alguma coisa sistemática sobre como você está se sentindo, sobre algo que você viu, o que te faz falar: ‘a aula deu muito certo, eu estou feliz!’ Que que é esse certo? Que que é esse feliz? ‘Mas deu tudo errado’, que que é esse errado?”. (P09, 2021)

A reflexão sobre a prática docente, em companhia dos seus colegas de profissão, promove o desenvolvimento de uma comunidade cujos membros aprendem juntos, uns com os outros (NÓVOA, 2017; 2023), usufruindo daquilo que cada um percebe e compreende a partir do seu exercício profissional.

Os professores se socializam profissionalmente, adentro de uma comunidade onde cada um se assume como formador e formando e se obriga a pensar e a refletir criticamente os seus percursos pela consciencialização partilhada na resolução dos problemas da profissão, na transformação dos conhecimentos e na revisão das práticas. A comunidade de formação torna-se, assim, uma verdadeira comunidade de construção de conhecimento. (NIZA; FORMOSINHO, 2009, p. 349)

Essa foi também a sugestão feita pela coordenadora C23: a dos professores compartilharem uma experiência própria para ser refletida junto aos seus colegas, como em um estudo de caso.

[A gente devia] pegar a experiência de um professor como um estudo de caso e mostrar pros outros: “Por que que você começou a fazer isso?”, “O que te levou a fazer e o que você sentiu?”, “Como que foi o antes e o depois?”, “Quando você não fazia, você percebia o que nos seus estudantes?”, “E depois de fazer, o que você percebeu?”, “Quais foram as vantagens de fazer esse trabalho?”. (C23, 2021)

Com relação a essa prática, com suporte em Kelchtermans (2022), ressaltamos a importância de migrarmos de uma lógica de “compartilhamento de boas práticas” entre os professores para uma de “bons compartilhamentos de prática”, com o “bom” se referindo não ao conteúdo, mas à própria apresentação. O autor contrapõe a apresentação de práticas com a intenção de que as mesmas sejam reproduzidas por outros docentes, ao compartilhamento de informações suficientes e relevantes sobre uma experiência corrida, o que suscitaria reflexões coletivas entre os professores.

O exercício de contar com o apoio de colegas e coordenadores pedagógicos para a observação e reflexão sobre a própria prática também é utilizado como base do dispositivo de formação continuada sobre o qual falaremos em seguida.

3.2.2.3. Observação da Prática e Feedback

É valioso contar com o olhar do outro para ter uma outra perspectiva sobre a condução da sua prática, um olhar apto a observar pontos cegos que uma pessoa sozinha não seria capaz de identificar. Como dito pela professora P04 (2021), “eu posso morrer de me autoavaliar, mas se eu não for uma pessoa muito humilde, vou sempre achar que está tudo bem. Esse olhar é importante, o olhar do outro”.

A professora P09 amplia a discussão ao destacar que, em função de inevitavelmente haver ângulos imperceptíveis sobre a própria prática, é importante contar não só com um olhar, mas com diversos olhares externos, a fim de se visibilizar distintas questões e poder compor estratégias multifacetadas.

Nós todos temos pontos cegos, e eu acho que isso precisa ser colocado como verdade, não como algo que pode ser eliminado, ou algo que basta se esforçar muito que você não vai mais ter pontos cegos. Então, se a gente concentra sempre uma única pessoa que vai dar feedback pra um professor, (...) pode falar várias vezes e trazer vários motivos, a pessoa pode ser muito presente, tentar estratégia A, B, C, mas como ela tá imersa naquilo, ela nunca vai ouvir. (...) Acho que quando a gente consegue compartilhar essa responsabilidade, e também acessar especialidades diferentes, a gente consegue criar estratégias que (...) sejam melhores, por serem complexas, por serem multifacetadas. (P09, 2021)

Vai ao encontro dessa proposta que os próprios colegas se apoiem mutuamente na percepção desses aspectos ainda não reconhecidos em suas práticas, por meio da observação de aulas. A professora P09 destaca o exercício de observar aulas de colegas de áreas distintas, para facilitar a suspensão do julgamento, tanto de quem observa, quanto de quem é observado.

[Seria bom] criar um espaço de troca entre professores, de conversa, de um assistir a aula do outro, que a gente conseguisse colocar dentro da nossa grade horária. (P03, 2021)

Eu sempre aprendi muito entrando na sala de aula dos meus pares, (...) na sala de aula de alguém que dá uma disciplina que tem nada a ver com a sua e ver o que você consegue aprender e o que você consegue trocar com essa pessoa após a aula. Acho que é muito mais fácil de suspender julgamento quando é uma disciplina que você não tem familiaridade. Isso também cria maior proximidade e parceria dentro da escola. (P09, 2021)

A professora P06 indica que observar a aula de um colega mais experiente pode ser formativo para um docente perceber padrões nas intervenções realizadas junto aos estudantes. As falas das professoras P15 e P16 também valorizam essa ação, ressaltando que, em função da lentidão do processo de mudança de práticas, faz-se necessária a continuidade dessas experiências.

Vocês estão vendo o que eu estou fazendo? As perguntas que eu tô fazendo? E isso é coisa que eu carrego de 40 anos de experiência, né? Então acho que uma boa estratégia seria aprender com outros professores, bons professores. E bons naquilo que eles sabem fazer, né? Porque ninguém sabe fazer tudo, mas tem professores que sabem fazer boas perguntas. (P06, 2022)

Você assistir a uma aula de um colega dá uma luz, porque aí, daquela sua observação, você vai captar alguma coisa e aí você vai inserir paulatinamente até você se apropriar, porque essas coisas levam tempo. (P15, 2022)

Quando a gente observa alguém dando aula, a gente aprende técnicas, aprende diferentes formas de fazer um manejo de sala, né? Mas isso é uma coisa que tem que ser continuada. Você vê uma aula, você entende como funciona aquela aula, aí você reflete sobre aquilo, você faz, e de novo. (P16, 2022)

Assumir a observação entre pares como uma prática formativa, de acordo com a professora P06 (2022), demanda a organização intencional desse processo – “pensar quem pode observar quem, quais são os objetivos dessa observação, o que que eu vou aprender com isso” –, de forma a potencializar as aprendizagens dos professores. Tal organização se faz igualmente necessária tendo em vista os entraves da grade horária e rotina: “O maior desafio na verdade é a rotina, né? Cada um dá aula num espaço, num horário diferente. Para você casar todo mundo, eu acho que é meio complicado” (P11, 2022).

Além dos pares, também a coordenação pode exercer o papel de observar o professor, para acompanhar e apoiar o seu desenvolvimento. Conforme dito pela coordenadora C20 (2022), “Não adianta só dar o conselho e aí deixar o professor. Tem que acompanhar a prática”. Para isso, indica “que o coordenador assista a aula, veja essas estratégias e combine, ‘ó, eu vou entrar em sala pra ver essa e essa e essa estratégia”.

Do mesmo modo, a professora P12 ressalta a observação das suas aulas e o feedback pela coordenadora pedagógica como um apoio importante para repensar suas práticas.

Quando a coordenadora entra aqui na sala e fica pra ver uma aula, ela senta, ela conversa com a gente “ó, isso aqui foi legal por causa disso, disso e disso”,

"isso aqui não foi legal", "acho que você poderia fazer desse jeito", dá esse feedback. Eu acho que é muito importante pra nossa prática, pra repensar coisas. (P12, 2022)

Há, no entanto, uma preocupação de quais seriam as melhores abordagens para esse momento, dado que as professoras por vezes podem demonstrar incômodo com as visitas. A coordenadora C20 compartilha que

Quando eu entro, não sei se estou atrapalhando, se a pessoa está se sentindo vigiada. Às vezes sinto elas um pouco incomodadas, sabe? Mexe na cadeira, muda o tom de voz... Eu ainda estou entendendo como eu observo, como eu comunico essa entrada, qual meu papel quando estou lá. É anotar no caderninho? Será que isso é ruim? É ajudá-las no que for preciso, como um membro? Ou só observar mesmo? Combinar horários? Porque como a rotina é um pouco louca, às vezes eu não marco antes, eu entro, e está acontecendo uma coisa que não necessariamente eu preciso estar ali, né? (C20, 2021)

Tal prática, segundo as professoras P13 e P09, é mais frutífera caso o observador, seja colega ou coordenador pedagógico, compartilhe quais serão os seus objetos de observação e qual será a pauta de aspectos a serem observados.

Não é uma coisa "ai, eu vim te observar hoje", não, é "eu vim observar isso, isso e isso", né? (...) E como eu vou ver isso? É vendo o trabalho dos estudantes? É vendo como eles organizam alguma coisa? Eu acho importante ter essas definições. (P13, 2022)

Tem muitos estudos sobre como você faz essa observação. Você vai observar o professor? Você vai observar os alunos? Que alunos vai observar? Vai observar o mesmo grupo a aula inteira ou em momentos específicos? (P09, 2021)

A coordenadora C23 exemplifica as definições estabelecidas para essa prática em sua experiência anterior como professora, as quais previam o agendamento da aula a ser observada e o compartilhamento do plano da aula e da pauta de observação:

A gente tinha uma prática que a gente chamava de "portas abertas", então eu recebia meus colegas e a coordenação assistindo as minhas aulas. Tinha um formulário com tudo o que eles iam observar, que eu já conhecia antes da aula. Era um checklist que eles diziam "então, você fez os objetivos de aprendizagem que estavam lá, você passou os objetivos pros seus estudantes, teve diferenciação, teve isso, teve aquilo". Eles marcavam a aula e diziam que a pessoa tal vai assistir a sua aula no dia tal, hora tal. O planejamento era entregue pra ela antes e depois tinha uma conversa. (...) A primeira pergunta que ela fazia quando a gente sentava era "como você percebe a sua aula?". E aí eu falava, e ela ia trazendo mais isso, aquilo, e eu "nossa, é verdade, eu não vi". (C23, 2021)

Já a coordenadora C20 traz outras referências, em que não necessariamente eram agendadas as observações ou havia uma pauta de observação, mas esse exercício

se dava a partir da intenção de espelhar para o professor o que estava sendo visto, com o apoio de registros visuais.

Uma vez uma coordenadora fez uma coisa muito linda comigo. Ela entrava muito nas aulas, observava muito e só avisava: "Entrarei nas aulas de vocês, vou observar". Então não tinha muito um dia, data marcada. Ela observava, e no fim do processo ela fazia um relatório com fotos que ela tirou, como se fosse um espelho nosso que ela trazia de volta: "Olha o que eu vejo, a beleza que eu vejo". Ela reconhecia, elogiava e mostrava: "Olha o que você está fazendo aqui. Você percebeu como os seus estudantes estavam?" Era como se um outro olhar viesse e trouxesse para coisas que a gente não estava focando tanto. Então, era de uma forma muito generosa, mas sempre mostrando coisas a melhorar. (C20, 2021)

O feedback foi frequentemente citado como uma prática desejada e inerente à observação da prática docente, capaz de evidenciar elementos não possíveis de serem identificados apenas por meio da autopercepção.

[O momento de feedback] idealmente deveria ser uma coisa periódica, de você ter alguém combinado, que venha assistir uma aula específica, que você compartilhe o planejamento com a pessoa, explique o porquê você planejou dessa forma, a pessoa te veja executando, e depois dê um feedback daquela aula, pra você saber o que deu certo, o que não deu e tal. E então eu posso pegar e planejar uma próxima aula a partir do feedback que eu recebi. (P04, 2021)

A coordenadora C23 exalta o recebimento de feedback como um fator expressivo para o seu desenvolvimento profissional.

O que mudou a minha vida profissional foram os feedbacks que eu recebi das aulas que a coordenação assistiu. (...) Os primeiros feedbacks me doeram muito, foram muito difíceis. Mas o dia que a minha diretora assistiu a minha aula e estava tudo perfeito na concepção dela, foi sensacional. Aí eu olhei pra ela e falei nossa, você tinha toda a razão. Quando eu comparo a aula que eu dava antes com a aula que eu dei aquele dia, era completamente diferente. (...) Eu amadureci demais como profissional com feedback. Eu acredito muito no feedback, eu acho que ele é muito poderoso, por mais que ele nem sempre seja agradável. (C23, 2021)

Ao mesmo tempo, a relevância dessa prática, de acordo com a professora P11, depende do quanto a pessoa tem experiência como docente, conhece a realidade vivida pelo mesmo, e é capaz de colocar-se em seu lugar.

Me incomoda a sensação de que a pessoa que está me dando feedback nunca esteve no meu lugar. Então, provavelmente ela vai me dar um feedback que não vai ser assim tão produtivo. De dois feedbacks que eu recebi, um foi "você passa muito tempo usando a voz para dar instruções oralmente e as crianças precisam de um reforço visual. Por que não escreve as instruções na lousa?" Foi o feedback que mudou minha vida, porque eu estava passando semanas com dor de garganta de tanto falar, e veio de uma pessoa que tinha muita experiência de sala de aula. Um segundo feedback foi que eu não estava conseguindo

administrar os tempos da aula e que o que solucionaria seria anotar a minutagem da aula na lousa. Sendo que, assim, eu tinha criança pulando em cima da mesa, gritando. Eu falei "bom, eu posso até tentar, mas acho que vai além disso". E era uma pessoa que não tinha experiência de sala de aula. (P11, 2022)

Assim como houve uma unanimidade dos entrevistados se referindo ao feedback como algo bem-vindo e importante para a sua prática, os mesmos alertam que há cuidados a se tomar de modo a criar um ambiente de confiança. Isso porque existe o receio, por parte dos professores, de possíveis fragilidades suas serem expostas. Como relata o professor P03 (2021), "Dá um pouco de medo de pensar que alguém tá olhando pra minha prática. Sou professor há dez anos, a gente tá lá trabalhando, tá ralando, já tá estressado e alguém vai olhar pro que eu não tô fazendo e pra tudo que tá errado".

Em função disso, a professora P11 (2022) diz que "a primeira coisa é institucionalmente criar essa cultura de feedback como uma formação continuada e não como uma fiscalização do trabalho". Isso porque

A gente não tem essa cultura do feedback, então muitas vezes a gente não aceita muito bem. É como se a gente ficasse ofendida com uma crítica que, às vezes, na verdade vai te ajudar a crescer. Eu acho que tem essa percepção de que, se o meu coordenador ou se alguém de fora vai vir assistir minha aula, automaticamente o meu trabalho está em risco, daí eu não posso cometer nenhum erro. (P11, 2022)

O receio de ser observado é compreendido pelo professor P02 como fruto do discurso da performatividade, sobre a qual tratamos na seção "Expectativas sobre o trabalho docente". Nessa perspectiva, a eficiência do professor é a métrica para avaliá-lo como bom ou mal profissional.

Essa coisa do professor assistir a aula um do outro, a ideia em si é legal, mas o "como" isso vai ser trazido é um passo pra uma coisa de medo de estar sendo observado, medo de estar sendo avaliado, porque entra nessa lógica que a gente tem da performance, né? Da performatividade, da eficiência. Então, se eu não sou bem avaliado, quer dizer que eu não sou muito eficiente, então eu tô desempenhando mal o meu trabalho. (...) Tem que ser de uma maneira que não seja muito agressiva, pra ele não ser refratário, mas ao mesmo tempo tem que ser significativo, senão é melhor nem fazer, sabe? (P02, 2021)

Dado esse cenário, a coordenadora C23 aposta na construção de um ambiente de confiança para que as pessoas se sintam seguras em terem seu trabalho observado.

O primeiro passo é construir um ambiente de confiança, porque senão ele [o feedback] pode ser destruidor. Pode dar muito certo ou muito errado a observação entre pares, principalmente. Só vai dar muito certo se as pessoas entenderem que elas não estão sendo julgadas, que o objetivo é ajudar, é contribuir, é de parceria. Porque se elas se sentem julgadas se torna um ambiente meio destrutivo, muito ruim, (...) elas se sentem ameaçadas e sofrem

com essa entrada. (...) É um processo muito longo, porque antes as pessoas precisam confiar. (C23, 2021)

A criação de um contexto favorável à prática de observação de aulas dentro da escola também exige, como dito pelo professor P02, a mudança para “uma cultura de professor que trabalha um com o outro”, que pode ser desenvolvido a partir da formação continuada.

Tem um desenvolvimento socioemocional do professor que é de ouvir, que é trabalhar com o outro, que é tirar proveito dos conhecimentos e criar colaborativamente, entrar junto em sala de aula, entender que o outro vai ter uma abordagem diferente da sua e vocês vão fazer um bem bolado, que não é que as pessoas estão te observando pra te julgar. Perder um pouco essa ideia catedrática de “essa aula é minha”. É uma cultura de professor que trabalha um com o outro, que ninguém aprendeu. Eu sinto que isso é uma habilidade a ser desenvolvida, né? Porque não é que você nasce com, você se desenvolve a partir da organização e a partir de formações mesmo. (P02, 2021)

Esse foi o processo vivido pela professora P09. Ela relata ter vivido uma transição de sentir-se julgada para então assumir uma “postura mais colaborativa”, ao identificar aquela ação como uma oportunidade de desenvolvimento do seu próprio trabalho.

Virou uma chavinha quando eu me toquei que a diferença é a de eu me sentir sendo avaliada, no sentido de julgada, ou de receber informações do que eu posso aprimorar de fato, que é uma postura mais colaborativa, “Foi isso que eu observei, o que você acha? É isso que você vê?”. (P09, 2021)

O dispositivo de formação continuada sobre o qual falaremos a seguir parte da mesma lógica de que olhares externos possibilitam ao professor uma visão mais abrangente e complexa da própria prática, principalmente quando se conta com um feedback qualificado daquilo que fora observado.

3.2.2.4. Mentoria

A mentoria é um dispositivo formativo por meio do qual um parceiro mais experiente – seja docente ou coordenador pedagógico – oferece orientação aos professores com relação à sua prática, de forma sistemática. Tal como Freire (1996) diz que o conhecimento do desconhecido ocorre tendo por base o já conhecido, para a coordenadora C07, o processo de mentoria deve fundamentar-se naquilo que o professor já sabe para então construir novos saberes que partam dessa base.

Como é que eu potencializo tudo isso que ele sabe? Como é que eu dou valor pra tudo isso que ele sabe, pra que isso abra a porta pra um novo processo de

aprendizagem, ou pra um processo de aprendizagem para o novo, para aquilo que ele ainda não sabe? (C07, 2022)

Algumas práticas foram mencionadas pelos entrevistados como sendo interessantes para isso. As mais citadas foram: fazer boas perguntas, reconhecer o trabalho sendo feito e desafiar o professor dentro daquilo que ele pode avançar no seu processo de aprendizagem.

O mentor não dá solução, né? Não é um fazedor de coisas. Ele não vai te ajudar a desenvolver a habilidade, ele vai abrir o caminho, botar em discussão essa habilidade que você quer desenvolver pra você ir pra frente. (P07, 2021)

As boas perguntas no processo de mentoria permitem a identificação das necessidades de desenvolvimento do mentorado. A partir daí, caberia ao mentor ajudá-lo a encaminhá-las.

Na hora que você faz uma conversa com os professores, você levanta pontos de crescimento, que em muitos casos poderão ser ligados a estudos, então você encaminha. O bom é você ter uma mentora que possa fazer boas perguntas pra você, que te ajude, te acolha, te ajude a pensar por onde pode ir a sua formação, o que você tá achando dali. (C20, 2021)

Dentro do processo de mentoria seria dizer “Olha, eu acho que essa habilidade é muito importante pro seu plano de carreira. Vamos focar nessa habilidade ao longo desse bimestre?” (C21, 2021)

Para realizar esse trabalho da melhor forma, entrevistados sustentam que o mentor deva ser uma pessoa que conheça o seu trabalho a fundo, assim como os seus desafios. Dessa forma, ele é capaz de ser preciso e específico nos comentários e questionamentos direcionados ao professor, potencializando a sua aprendizagem.

Eu priorizaria ter um mentor que conhece você, que sabe muito bem o que está sendo feito no teu trabalho, quais são os pontos de desenvolvimento e vai te falar “olha, isso aqui é muito bom, siga fazendo e leve como uma estratégia de boa prática pro grupo” ou então falar “isso aqui talvez você possa visitar um outro professor que está fazendo diferente, e veja como é que faz”. Não é um feedback amplo, é um feedback específico. (P07, 2021)

Ao mesmo tempo, foi mencionado como importante que o mentor tenha uma visão abrangente e acesso a informações que ajudem o professor na sua prática e em seu curso de desenvolvimento profissional.

Se acontece uma situação em sala e eu vou falar com o mentor, ele sabe o que aconteceu, já falou com o pai, sabe por que aconteceu. Então o meu mentor tem informações específicas sobre o que está acontecendo e é alguém que tem esse lugar de privilégio, de poder interferir onde precisa de interferência. (P07, 2021)

Ao tratar do que chama de *assessor de formação*, Imbernón (2000) nos ajuda a entender o papel a ser exercido por um mentor e os conhecimentos necessários para o exercício dessa atribuição. Segundo o autor, esse profissional

deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios e subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação. (...) [Ele] não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica. (IMBERNÓN, 2000, p. 94-95)

A mentoria pode ser mais direcionada no caso de ser feita com base em um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do professor. Esse seria um documento no qual o docente poderia “escolher algo que quer desenvolver, avaliar onde você está com relação a aquilo e como você pode melhorar, digamos, quais etapas você pode seguir pra melhorar até o final do ano” (P04, 2021).

Esse suporte foi valorizado pelos entrevistados em função de favorecer uma abordagem mais individualizada no processo de desenvolvimento profissional do professor – “Tem que ser mais individualizado. A gente precisa ter um plano de desenvolvimento individual dos profissionais” (P04, 2021) –, o que também foi referido por uma das entrevistadas como “diferenciação” – “Eu tenho pensado nisso, nessa diferenciação para os professores. Porque apesar de todos exercerem a mesma profissão, não funcionamos igual. Então, qual o plano de desenvolvimento individual do professor?” (P07, 2021). Em 2022, após ser incorporado como suporte para a formação continuada, o PDI foi mencionado como algo bem-vindo:

Eu gostei do modelo de plano de desenvolvimento individual que a gente está fazendo, que a gente tem encontros semanais, e aí tem um feedback já da nossa própria aula e aí a gente pode fazer esse momento de autorreflexão. Achei que foi mais produtivo pra o meu crescimento pessoal. (P11, 2022)

Apesar de ser reconhecido como um dispositivo formativo relevante, o PDI, para ser mais significativo para o desenvolvimento do professor, carece de acompanhamento, dependendo da manutenção de uma dada periodicidade dos encontros de mentoria.

No meu plano de desenvolvimento individual eu tinha um objetivo que foi pensado a partir do que eu queria trabalhar, desenvolver, mas que isso acaba ficando meio esquecido se você não tem um momento especificamente dedicado a isso. (P01, 2022)

Para que tal periodicidade favoreça o processo de desenvolvimento docente, foi sugerido que os encontros ocorressem pelo menos uma vez ou duas a cada ciclo letivo, que no caso da escola pesquisada é bimestral: “A conversa com o mentor, de que isso foi muito legal e isso aqui não foi tão legal assim, pode ocorrer a cada ciclo” (P07, 2021); “Você tem lá dois encontros pra fazer no bimestre com esse mentor, ou um encontro que seja, já é bom” (C21, 2021).

A sugestão de uma periodicidade larga deveu-se ao trabalho sistemático de mentoria dentro da escola esbarrar na disponibilidade de tempo dos envolvidos, seja da coordenação ou de colegas. Sobre isso, a professora P08 expõe que, sem que o mentor tenha tempo, ele não tem condições de conhecer o seu trabalho, suas facilidades e os seus desafios, não podendo, portanto, orientá-la de modo preciso.

A minha dúvida entra na questão do tempo do coordenador. (...) Como que essa pessoa vai dar conta de entrar e assistir aulas se não dá tempo nem da gente ter uma conversa? Sem essa conversa, assistir aula se torna uma coisa sem sentido. (...) Eu acredito que quando a coordenação vai assistir uma aula seja no objetivo de ajudar aquele professor a melhorar, e pra poder ajudar aquele professor a melhorar, precisa ter ciência do seu trabalho, saber onde ele tem a dificuldade. (P08, 2021)

O coordenador C02 e a professora P11, ao mesmo tempo em que valorizam o processo de mentoria como dispositivo formativo significativo para o professor, também apontam a preocupação com a sobrecarga do mentor, que já contava com um tempo estreitado.

A retomada individual, do professor com o seu mentor, se mostrou eficaz muitas vezes, embora tenha começado a sobrecarregar os mentores. (C02, 2022)

Eu gostei mais desse modelo, mas ao mesmo tempo você dá muito mais trabalho para quem está fazendo a mentoria, porque vocês acabam tendo que fazer encontros semanais com todos os seus mentorandos e assistir a aula. Não sei, na rotina de quem está fazendo minha formação, como que se encaixa. (P11, 2022)

No entanto, há também a possibilidade de que os mentores sejam os próprios pares ou inclusive outras pessoas para além da coordenação pedagógica, como defende a professora P07:

Esse mentor do professor poderia até ser seus pares, né? Não precisa ter um papel de coordenação. É como a gente usa pares em sala de aula, né? O aluno que está com uma habilidade mais desenvolvida vai fazendo essa troca. Acho que seria uma ideia você fazer essa rede, de ter um espaço reservado pra sentar e conversar, pra trocar. No fundo, todo mundo é mentor e mentorado. (P07, 2021)

Contar com os colegas como facilitadores do seu processo de aprendizagem, segundo a coordenadora C21, permite distanciar da lógica de “chefe e subordinado” que pode haver entre professores e coordenadores pedagógicos, e tornar os docentes mais apropriados do seu PDI.

Eu sinto que quando a gente oportuniza encontros em pares, a gente consegue deixá-los donos do seu próprio plano de desenvolvimento profissional, sabe? Tira um pouco esse lugar do chefe e subordinado. Eu acho que a troca entre pares é muito mais rica pro desenvolvimento profissional do que a entre o “líder” e o “liderado”. Acho que os mentores deviam estar em todos os lugares. Tipo, eu peço uma mentoria X de outra pessoa, uma pessoa que já é muito boa em alguma coisa que vai me ajudar. Alguém imparcial, que vai acompanhando junto, que pode ter um contato com o coordenador, conseguir levantar dados com ele, mas precisa ser mais imparcial. Se é o coordenador, você quer mostrar trabalho, não quer falar sobre seus desafios. É muito difícil você se abrir. Você não pode obrigar a pessoa a se abrir assim, é muito delicado. (C21, 2021)

Nos últimos dois dispositivos de formação continuada abordados nesta seção, os modos de apoiar o professor no seu processo de desenvolvimento profissional foram direta e intrinsecamente vinculados à sua prática cotidiana. Mesmo valorizando esses como formatos muito significativos, alguns entrevistados mencionaram também precisar de um distanciamento do dia a dia dentro da escola para ampliarem a sua aprendizagem. É sobre isso que falaremos agora.

3.2.2.5. Suspensão do próprio contexto

Na pesquisa empírica houve relatos de que quando a formação continuada gira em torno somente dos códigos de conduta do contexto de trabalho docente específico daquela escola, o professor pode não perceber uma ampliação de seu repertório e então sentir-se desestimulado.

Entendemos que Ferry (1997) nos oferece uma luz para o entendimento disso quando diz que a formação de professores demanda que se estabeleça uma certa distância com a realidade, que se “desprenda da realidade para representá-la” (p. 56). Por meio do conceito de espaço transicional de Winnicott (1975), o autor compara o processo de formação com a do jogo, em que as crianças se retiram da realidade, exercendo os papéis de médica ou mãe, como uma forma de acessarem aquela mesma realidade. A formação exigiria, portanto, da mesma forma que a brincadeira, um lugar em

que o professor “se representa e representa o papel que vai exercer na profissão” (p. 57). Sobre isso, a professora P11 diz que

Quando a gente fica muito na nossa própria rotina, tentando aprimorar coisas que a gente já aplica, a gente fica muito ensimesmado. (...) Muitas vezes acaba sendo desestimulante. Eu percebo que é quando eu mudo de assunto, quando amplio o meu repertório, que eu aprendo. (P11, 2022)

Esse processo é descrito por Dewey (1979a) no livro *Como Pensamos* ao tratar dos processos de “absorção e incubação”. O autor esclarece que chegando-se a um momento de “saturação” sobre determinada questão sendo investigada, não é possível avançar mais sem que se permita um “afrouxamento da tensão”. Para ele, as “soluções e descobertas” apenas emergirão no caso de ter-se debruçado e refletido intensamente sobre o problema anteriormente.

É da experiência comum o fato de que, após prolongada preocupação com um assunto intelectual, a mente perde sua presteza de ação: aparentemente, encalha num sulco; giram as rodas sem sair do lugar. Cessam as novas sugestões. O espírito, como bem diz a expressão, está "saturado". Essa condição é uma advertência para que a atenção e reflexão conscientes se voltem para outra coisa. Então, depois que a mente deixou de estar aferrada ao problema e a consciência afrouxou a sua tensão, sobrevém um período de incubação. O material se reorganiza; fatos e princípios encaixam-se em seus devidos lugares; o que era confuso adquire brilho e clareza: a mistura faz-se ordem, de tal modo, muitas vezes, que eis solucionado, em essência, o problema. (...) Mas esse nascimento de invenções, de soluções e descobertas raramente ocorre, senão a um espírito que se tenha, antes, conscienciosamente impregnado do material relativo à questão, que tenha revirado o assunto, pesado os prós e contras. A incubação, afinal, é uma fase de um processo rítmico. (p. 278-279)

A mesma professora P11 ilustra como ocorre o seu processo de aprendizagem quando exposta a uma experiência distanciada do seu contexto de trabalho específico. Segundo ela, situações como essa oferecem o espaço mental necessário para que sejam feitas novas conexões e assim se amplie o seu conhecimento.

Por exemplo, muitas vezes quando eu estou em casa assistindo série eu falo, "nossa, eu podia fazer isso na sala de aula", "nossa, eu podia fazer por ilhas" (...) e quando eu estou aqui quebrando a cabeça em qual estratégia eu vou usar, não vem a ideia. (...) De certa forma, quando a gente defende uma educação interdisciplinar, a gente está buscando isso, né? A gente está buscando espaço, a gente está buscando uma ampliação para que a gente adquiria conexões. (P11, 2022)

Uma outra possibilidade de “distanciamento do dia a dia”, segundo o coordenador C02, é a de estudar casos que não digam respeito à realidade diretamente

vivenciada pelos professores. Para o entrevistado, isso permite que os docentes façam internamente as correlações com a sua prática.

Ao estudar um caso que não pertence ao cotidiano daquela escola específica, eu posso fazer internamente as conexões e as relações, eu não preciso estar diretamente trabalhando em cima do que eu estou fazendo no dia a dia. Eu acho que a formação continuada exige um momento de distanciamento do dia a dia. Não da prática, mas do dia a dia. Porque a relação com a prática faz parte dos profissionais. Os professores fazem automaticamente aquela coisa de você estar assistindo um filme, lendo um texto, e fazer relação com algo que você pode trabalhar na sua aula da semana seguinte. (C02, 2022)

Os estudos do meio foram práticas citadas pelas professoras P11 e P15 como desejáveis para promover uma suspensão do contexto imediato da escola.

É muito difícil a gente ser fonte de repertório cultural para esses estudantes, sendo que a gente não tem tempo para isso, né? Então, às vezes uma formação poderia ser um estudo do meio docente. Ampliar nosso repertório cultural pra que a gente devolva para essas crianças, né? (P11, 2022)

O tempo da fruição e da contemplação também é muito importante de ser uma prática de formação continuada. É esse tempo de fazer uma leitura ou de visitar um museu. Traz esse grupo para fruir, para contemplar as artes, independente se ele é da matemática ou da educação física, porque alguma coisa vai mexer no inconsciente. Caminhadas no entorno, observando árvore, observando nada, que é um pouco de trazer o poético para esses momentos. Quando a gente sensibiliza, a gente se aproxima. É o sentido. É a grande chave. (P15, 2022)

Nóvoa (2017) apresenta essa como sendo a primeira das três dimensões centrais para aprender a ser professor, classificando-a como “desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria”, a qual detalha ao mencionar que

Facilmente se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa. Facilmente se compreende que quem não lê, muito, dificilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura. (NÓVOA, 2017, p. 1121-1122)

O último relatório da UNESCO reitera as questões expostas há pouco pelas professoras, expondo que

Ser professor requer a ampliação do repertório de experiências próprias e o engajamento com os mundos do conhecimento e das ideias. Os professores que não são leitores entusiastas não podem promover a leitura entre os estudantes. Da mesma forma, é impossível ensinar ciência de forma eficaz sem curiosidade e interesse pela ciência. Os estudantes aprendem tanto com o exemplo vivido dos professores quanto com suas palavras. A “biblioteca da vida” de cada professor é fundamental para o seu trabalho. (UNESCO, 2022, p. 82)

Uma outra possibilidade ainda, de suspensão da experiência direta que o professor tem na escola, é a do mesmo contar com o apoio da instituição para participar de cursos, oficinas e seminários direcionados ao seu aprimoramento profissional. Com relação a isso, a coordenadora C21 compartilha que

A gente estar focando sempre aqui dentro pode ser angustiante pra alguns profissionais. (...) A gente deveria dar subsídio pra que os profissionais se formem lá fora. É bom ter esse ar, sabe? (...) Isso evita a gente criar uma comunidade que só está aqui dentro, que só aprende consigo mesma. (...) [Apoiar] a formação fora de serviço é um atestado de confiança, de respeito, de abertura de cabeça, de falar “eu não quero de você só o que eu estou te dando, eu não quero de você só o que eu quero, eu quero saber o que você traz pra essa comunidade, como que você nutre essa comunidade”. (C21, 2021)

Na próxima seção deste capítulo abordaremos o terceiro dos elementos do planejamento das iniciativas de FCPS.

3.2.3. Quem | Os formadores

Foi reiteradamente mencionada pelos entrevistados a importância de que a pessoa responsável pela facilitação da formação continuada conheça a realidade da prática docente, estando apta a conduzir o processo formativo de modo que o mesmo seja significativo para seus participantes.

Um aspecto que contribui para que o facilitador seja visto como apropriado para essa função é sua experiência como professor na educação básica, possibilitando que compreenda e seja útil aos docentes em relação aos seus interesses e necessidades de desenvolvimento. Para a professora P11,

O conteúdo, o tema, eu acho que pouco importa. Quem vai vir aqui dar a formação é o que mais importa, né? Se é um bom professor, se é uma pessoa que tenha uma boa didática, né? Porque se for uma pessoa que não tem didática vier falar aqui, uma coisa ou outra, não vai adiantar nada. E aí no "quem" também tem o próprio corpo docente institucional, né? (...) [Precisamos] ter dando formação pessoas que já viveram, que estão vivendo, que se propuseram a viver essa experiência de sala de aula, (...) porque é importante a pessoa que está formando ter uma perspectiva do que a gente vive na sala de aula. (P11, 2022)

Para além desse critério, foi apontado pela coordenadora C07 ser relevante o formador ter ciência da especificidade da idade com que trabalham os professores para quem ele está se direcionando, em função de não ser simples a transposição de estratégias didáticas de uma faixa etária para outra.

Quando eu sou uma professora de terceiro ano e vem um formador que nunca entrou numa sala de terceiro ano, eu tenho a impressão de que ele não tem a menor ideia do que ele tá falando, porque ainda que ele tenha o estado da arte de como se ensina, de quais os conteúdos, de qual o currículo, ele não vivenciou aquelas crianças de terceiro ano. (...) A dor que eu mais percebo nos professores é "mas isso não dá certo no terceiro", "mas no quinto não funciona assim". Tem um lugar de especificidade do grupo, da faixa etária, que só quem está ali conhece. (...) A minuciosidade de conhecer a faixa etária, de conhecer a realidade, faz muita diferença para quem está ouvindo, porque daí tem significado ou não. Se não, é um formador falando no vazio, falando uma coisa que não é aplicável, porque a transposição não é simples. (C07, 2022)

Segundo os entrevistados, a escolha da pessoa para facilitar um trabalho formativo junto aos professores deve ter como critério essencial a sua aptidão para contribuir com a sua aprendizagem dentro de um dado objetivo, tendo-se em vista que "a formação em serviço é a formação de troca, e a troca só é efetiva se ela faz sentido" (C07, 2022). Muitas vezes, quem atende a esse critério não é um integrante da gestão pedagógica da escola, mas sim um docente ou um convidado externo. Sendo assim,

Não é porque você é uma coordenadora de ensino fundamental que você tem a maior competência pra falar sobre alfabetização. Então, de repente faz sentido você chamar uma outra pessoa da sua equipe ou um convidado que realmente vá falar de uma forma robusta, de uma forma mais complexa. (...) Envolve um esforço, uma responsabilidade e um saber de quem tá organizando tudo isso, (...) [de planejar] “Como é que vai ser essa formação?”, “Quem vai falar e por que que essa pessoa foi escolhida?”, “Qual é a relevância de trazer essa pessoa?” (P10, 2021)

Não necessariamente a direção precisa facilitar aquele processo. Acho que precisa ter (...) talvez alguém mais preparado para falar sobre alguns temas. (P18, 2022)

A seguir falaremos sobre os próprios docentes exercendo o papel de facilitadores da formação continuada direcionada aos seus colegas.

3.2.3.1. Os pares como formadores

A troca entre pares é entendida como uma prática significativa para o desenvolvimento profissional dos professores. Um dos motivos para tal, segundo a coordenadora C23, é de os professores aprenderem melhor entre si, dado que possuem uma linguagem comum, a da prática.

Quando a gente [coordenação pedagógica] traz, parece que a gente traz mais um documento, mais uma planilha e fala “vocês têm que fazer isso”; e quando os colegas de trabalho trazem é um: “eu entendo a importância, a relevância disso”, “isso na minha sala de aula representa isso”, “meus estudantes estão assim”. Eles aprendem muito mais uns com os outros do que a gente falando, (...) porque aí vem do mesmo lugar, da mesma linha de pensamento, vem da prática. (C23, 2021)

A partir desse mesmo prisma, os professores entrevistados consideram desejável ter “professores formadores de professores, (...) alguém que tenha se desenvolvido em alguma prática docente, alguma habilidade específica, que seja mais experiente e que possa compartilhar alguma coisa” (P01, 2021). A professora P11 (2022) reitera essa questão, trazendo a demanda de se “aproveitar os próprios docentes que a gente já tem, dar oportunidade para que os docentes apliquem formações aqui, para que a gente faça uma troca de saberes maior”.

Vale lembrar que na seção “Pertencimento a um grupo de professores”, exposta como um dos objetivos da FCPS, nós tratamos da colegialidade entre os professores e da construção de um conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2023) como experiências de desenvolvimento profissional a partir das trocas entre professores. Já

dentre os dispositivos de FCPS aqui apresentados, muitos deles exemplificaram o apoio mútuo dos docentes nesse contexto, com destaque para a seção “Refletir em pequenos grupos”.

Ao pensar em propostas nesse sentido, o professor P14 problematiza o costume da participação dos professores na formação continuada consistir ou em “ser formado” ou em apenas ter um espaço de fala. Para o entrevistado, “amplificar a voz e as práticas dos professores” envolve que os mesmos proponham e coordenem iniciativas formativas.

[Precisamos] amplificar a voz e as práticas dos próprios docentes no processo de formação. Quando eu digo amplificar suas vozes, não é só fazer com que eles tenham espaço de fala numa formação que está sendo coordenada por uma outra pessoa, é garantir que eles possam coordenar as formações. (...) Garantir que o professor tenha espaço não só como participante e nem só como protagonista, mas de fato como proponente de uma prática formativa. Num espaço de professores, é importantíssimo que os próprios professores sintam que eles podem propor. (P14, 2022)

Como mencionado por alguns entrevistados nesta tese, o desejo do professor por impactar positivamente a vida dos estudantes é uma força motriz para o seu trabalho dentro da escola. Garantir condições para que os docentes tenham autoria nas iniciativas de FCPS é, portanto, um modo de mantê-los conectados com aquilo que motiva a sua atuação profissional. Conforme dito pelo professor P14 (2022), “implicar o professor na autoria dele é justamente implicar a sua vocação, assim, o seu desejo por impactar a educação, por estar ali dentro do processo de formação dos estudantes”.

Em seguida trataremos do coordenador pedagógico no exercício do papel de facilitador das iniciativas de formação continuada de professores.

3.2.3.2. O coordenador pedagógico como formador

A partir de pesquisa realizada por Placco; Almeida e Souza (2011), em que se investigou o papel da coordenação pedagógica em redes estaduais e municipais das cinco regiões brasileiras, as autoras expõem uma relação de atribuições relacionadas a esse profissional:

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização

das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 761)

O principal papel da coordenação, seria, portanto, o de coordenar “atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 161). Destacamos o verbo “coordenar” ao nos referirmos a essa profissão por julgarmos útil lembrar que o seu significado é o de “organizar e orientar (um projeto ou atividade de grupo); arranjar ou dispor de uma forma harmoniosa; combinar” (PORTO EDITORA, 2023). Entendermos que foram esses os sentidos considerados pela professora P07 ao comparar o contexto de trabalho do coordenador com o de um baile.

Coordenação é um pouco fazer esse baile acontecer, fazer interferências pra que o baile aconteça, sem necessariamente estar dançando. Então é um pouco coreógrafo, só que pra ser coreógrafo você precisa conhecer bem a dança, senão corre o risco de mandar dar o próximo passo errado. Eu acho que tem uma sutileza em coordenar a coreografia das coisas. Pra isso é necessário estar muito perto das coisas acontecendo, porque senão fica descompassado. (P07, 2021)

De acordo com a coordenadora C07, o coordenador pedagógico cumpre o papel de ser o elo entre o desenvolvimento profissional dos professores e as expectativas da direção da escola sobre o trabalho docente⁶⁷, de forma a conciliá-los.

Se eu pensasse num prédio, a cobertura do prédio seria aquilo que a instituição espera. O que tá acontecendo, a realidade dos fatos, é o térreo e o primeiro andar. A coordenação, no lugar de formadores de professores, é o que conecta a cobertura com o térreo e o primeiro andar. Daí eu preciso escutar o que vem da cobertura e eu preciso escutar muito o que vem do térreo. Então eu vou falar para a cobertura "galera, ninguém vai chegar aqui no último andar, porque o que está acontecendo lá no térreo ainda é muito iniciante" e vou dizer pro térreo "Galera, na cobertura nós estamos esperando isso. Como é que a gente viabiliza?" Então, fazer esse prédio ficar em pé é conectar a cobertura com o térreo, dentro das expectativas, e aí, é escuta. (C07, 2022)

O acesso do coordenador pedagógico tanto à esfera da prática dos professores junto aos estudantes quanto a das pautas da direção escolar ou, como dito na fala anterior, aquilo que “a instituição espera”, lhe atribui uma visão ampliada sobre o contexto do trabalho realizado na escola. Como sugerido pelo professor P03 (2021), “a

⁶⁷ As quais, conforme mencionamos na seção “Expectativas sobre o trabalho docente”, são influenciadas por uma rede de fatores, como as expectativas das famílias, do governo e do mercado.

coordenação são pessoas que estão olhando pra essa dinâmica dos professores e vendo o que acham que precisa mudar, vendo o que funciona ou não dentro do conjunto de professores”. Isso possibilita a esse profissional identificar os interesses, repertório e, principalmente, as necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes que eles próprios possivelmente não estejam conseguindo ver.

Esse olhar externo e abrangente do coordenador pedagógico o instiga, segundo as coordenadoras, a buscar viabilizar condições adequadas para o trabalho do professor⁶⁸ ou, como dito pela coordenadora C21 (2021), “de olhar pra plantação e pensar como eu oportunizo os frutos”. A pergunta que guia essa pulsão é “como que a gente estrutura o trabalho para poder ver esses outros padrões florescerem?” (C22, 2021).

Uma das maneiras encontradas para oportunizar condições favoráveis ao trabalho do professor é, de acordo com a coordenadora C20, estando próxima, para lhes oferecer apoio em situações de maior fragilidade e também para acompanhar o que está sendo vivido no cotidiano escolar e assim poder enxergar alternativas favoráveis à aprendizagem dos estudantes e dos docentes.

Eu acho importante estar lá pra quando elas precisarem. Assim: pai chegou, vai lá conversar com a professora e ela pode ficar tensa, eu tô do lado; uma criança tá chorando, tá correndo e não volta pra sala, eu tô do lado. Então, é como a gente se faz presente pra dar suporte no dia a dia e não só na formação, como que a gente dá suporte pra elas e também vê o que elas estão vivendo para ver os caminhos. (C20, 2021)

Outra maneira é lhes orientando. Contar com a orientação de um coordenador pedagógico, no transcurso da sua aprendizagem foi algo valorizado pela professora P10 (2021), que compara esse apoio ao uso de guias orientativos: “Tem os guias, mas é diferente quando você está fazendo junto, é diferente quando você está fazendo com uma pessoa te mostrando e você sai do seu papel de professora, vai pro seu papel de aluna naquela situação”. O coordenador C24 (2022) reitera tal fala, dizendo que “não é simplesmente juntar todo mundo numa sala e falar ‘se vira e faz o que vocês quiserem’”, defendendo que o apoio da coordenação também pode ser dado “com propostas, com exemplos, com materiais de referência”.

⁶⁸ Passamos por essa temática na seção “Condições existentes para o trabalho docente”.

Principalmente para professores menos experientes, ter a orientação quanto ao que e o como algo deve ser feito foi percebido como algo de grande importância. Não contar com essa orientação, segundo a professora P18, daria a sensação de insegurança.

[Não ter orientação suficiente] dá a sensação de "tá, eu tô fazendo, mas eu tô fazendo de qualquer jeito, tô tirando da minha cabeça". (...) Você não joga a pessoa direto na piscina, né? Você vai ali na borda, aí você ensina, pega na mão. (P18, 2022)

De forma alinhada a esse relato, a professora P19 menciona que, sem orientação dos coordenadores pedagógicos, cada um fará da maneira que sabe, mas não necessariamente da maneira que se espera. Para isso, o papel seria o de verificar o que cada um entende do que está sendo proposto e orientar os passos a serem trilhados.

Toda vez que vai mudar algo, se você deixar solto cada um vai tentar fazer o que já sabe. É importante uma orientação para guiar esse processo, não simplesmente largar, "olha, agora o trabalho é colaborativo, vamos lá, façam." Será que todos têm a compreensão do que seja isso? Eu penso que qualquer mudança em qualquer processo, precisa ser feita por partes, e esse "por partes" precisa ser guiado por alguém que saiba onde se quer chegar. (P19, 2022)

Ao mesmo tempo em que é dado o suporte, foi mencionado pelos entrevistados o valor das coordenadoras pedagógicas desafiarem os professores. A professora P10 destaca a experiência de ser desafiada a partir de questionamentos feitos pela coordenadora com relação à sua atuação, como uma experiência significativa, em função de favorecer o seu processo de desenvolvimento profissional enquanto docente.

Existe uma versão minha antes e outra depois de uma coordenadora que eu tive, que me fazia muitas perguntas e me provocava de um jeito que nunca ninguém tinha provocado. O meu planejamento podia estar perfeito, ela falava "Nossa, que semana incrível que você vai ter. Mas como que você pode fazer isso de uma outra forma? Como você pode fazer isso não usando isso aqui?" (P10, 2021)

Outro papel citado pelos entrevistados foi o de facilitação da formação continuada. Dentro desse escopo, está o preparo e a organização do encontro, para que o professor vivencie uma experiência de aprendizagem significativa. Como ilustrado pelo coordenador C02 (2022), "você já tem o texto preparado pelo formador, aí o formador também pode definir o que que o professor vai fazer com esse texto: 'vamos fazer uma síntese, vamos fazer uma discussão, vamos elaborar alguma aula em cima disso'".

Foi também mencionada como relevante a função de acompanhar e auxiliar na gestão do tempo e do foco na realização das ações formativas planejadas.

Precisa sempre de ter um facilitador, né? Precisa sempre de ter alguém ali que está mantendo o foco, porque eu entendo que a gente dispersa e aí uma hora acaba que não dá pra fazer nada. (P18, 2022)

O grande desafio de trabalhar com grupos em geral é que os assuntos mudem de rumo e vão pro churrasco do final de semana. Por isso tem que ter entregáveis muito claros, né? Igual você faz com os estudantes uma lista na lousa dizendo "esses são nossos entregáveis do dia, a gente vai fazer isso, depois isso", é a mesma coisa com os professores. Que eles tenham clareza do que é para fazer e do tempo disponível para fazer isso. (C02, 2022)

Facilitar processos de aprendizagem junto a estudantes da Educação Básica e junto a professores não é totalmente equivalente, ainda que em ambos os casos se almeje possibilitar experiências educativas. A coordenadora C20 fala do desafio de facilitar a aprendizagem de adultos, por não ser um trabalho compatível com as referências que tinha ao ser professora de crianças.

Eu tinha mais estratégias no lugar de professora do que hoje, como formadora. Eu não sou uma boa formadora de professores, eu ainda não sei curar textos muito bem, documentações... Eu sei muito sobre várias coisas da educação, mas como que eu construo uma boa aula para adultos? Não é fácil, porque essa, inclusive, é outra profissão, minha também. Então a gente precisa de suporte mesmo, de alguém ajudando a construir isso. (C20, 2022)

Para a coordenadora C07, a diferença essencial entre a facilitação da aprendizagem dos docentes e das crianças é o fato de que o professor "já passou por um processo formativo, ele já tem uma quantidade de informações, ele já tem ali um jeito" (C07, 2022). A coordenadora C20 adiciona que essa distinção também se dá porque

As crianças têm as cem linguagens e a gente já cortou muito delas, né? As nossas linguagens às vezes é escutar, trocar. (...) O que é Metodologias ativas com adultos? Pra uma criança, só sentar numa roda e ouvir é zero ativo, né? Mas talvez pro adulto, com o nível de conexões e a linguagem oral sendo tão estimulada, isso ativamente traga conversas e conceitos bem amplos. (C20, 2022)

A entrevistada também relata ter dificuldade para saber como agir de forma a oferecer uma experiência de aprendizagem significativa para os professores, tendo em vista que, dentro do grupo, são múltiplas as necessidades, os interesses e as insatisfações, e o que é solicitado nem sempre é o que eles de fato mais precisam.

Quais são as boas ferramentas que eu preciso para trabalhar com eles? Elas não estão claras para mim e eu estou nesse processo de entender na prática o que funciona e o que não. E aí a gente vai se frustrando, porque a cada vez que você se debruça, prepara uma formação e os professores não aceitam muito bem, acham chato, reclamam, diz que tá cansado, aí desanima e a gente não persiste, né? Só que me parece difícil achar as estratégias sendo que a gente em geral tem um corpo docente que reclama. Eles pedem, mas na prática eles não querem aquilo, e são muitas pessoas, cada um quer uma coisa. (C20, 2022)

Não apenas os atores internos à escola são demandados para a condução dos encontros de formação continuada junto aos professores, mas também convidados externos, sobre quem abordaremos na próxima seção.

3.2.3.3. “Gente de fora” como formador

Os entrevistados se referiram a “gente de fora”, “pessoa de fora” ou “formador de fora” como pessoas externas à comunidade escolar convidadas para conduzir uma palestra ou uma oficina junto a um grupo ou a totalidade dos professores da escola, geralmente sem que haja uma continuidade dessa ação. De acordo com o professor P14, essa pode ser uma escolha decorrente da não valorização do saber docente.

É muito recorrente que venham situações de formação em que não se valoriza o saber do professor e se vem com o saber externo, como se fosse a invenção da roda. Acho que isso foi acontecendo de maneira tão recorrente ao longo dos anos, tantas vezes, que antes mesmo de ouvir quem vai conduzir a formação, (...) o professor já resiste achando que é isso que vai acontecer. (P14, 2022)

Esse desconforto parece vir que “sempre vem gente de fora e gente de fora que não necessariamente conhece a dinâmica da escola” (P08, 2021). A professora P15 reforça essa percepção dizendo sentir falta de que se sejam olhadas e conversadas as questões da realidade específica da escola. Na compreensão da entrevistada, quando a formação é conduzida por uma pessoa externa à comunidade, isso não ocorre.

Tem tanta coisa acontecendo aqui, tanta coisa que precisa ser conversada, tanta coisa importante... Às vezes eu tenho sensação de quando traz uma pessoa de fora, que é muito expert nesse assunto, mas que não sabe o que a gente vive, eu sinto falta de trazer mais pra realidade, de quem somos nós, como construímos juntos. (...) Seria muito legal se a gente criasse esse espaço e discutisse mais sobre nós, sobre o que a gente está fazendo, sobre os nossos alunos, sobre o João, sobre a Maria, sobre a aula que aconteceu no dia dezessete, sabe? Uma coisa mais pé no chão. (P05, 2021)

De uma maneira ou outra, os professores entrevistados disseram que “se aquilo não conversa comigo, eu não quero saber” (P18, 2022). Os coordenadores também concordam que “não faz sentido” quando não é feita uma costura com o contexto vivenciado pelos professores e “Desce alguém no planeta Terra e fala ‘Então, de onde eu venho, a gente usa uma folha azul brilhante para fazer uma tarefa e isso é excelente para os estudantes. Apliquem.’ Que relação você estabeleceu com aquela aprendizagem? Não faz sentido” (C07, 2022).

Essa postura descrita pela coordenadora C07 corresponde ao que Imbernón (2000) chama de “especialista infalível”. Para o autor, sua presença pode ser bem-vinda na formação de professores “quando seja necessário para transpor um obstáculo diagnosticado, [mas] nunca para dar uma solução uniforme” (p. 96).

A professora P13 vincula a possível falta de vínculo do formador externo com o contexto da escola como um elemento desfavorável à coerência da formação com a sua aplicação na prática.

Trazer um formador de fora pode ser muito bom em alguns momentos, mas se ele não está dentro do contexto, a gente não consegue essa coerência (...) [com] as especificidades de dentro desta escola, e talvez as peças do quebra-cabeça não vão encaixar totalmente. Pode ser uma boa formação, mas que na hora de colocar na prática não seja exatamente aquilo. (P13, 2022)

Ao mesmo tempo, essa coerência pode ser criada caso o objetivo da formação seja pensado levando em consideração esse aspecto.

Se vem uma pessoa de fora trazer uma proposta completamente diferente, que não se alinha ao que a gente está fazendo, você se pergunta “Que que é isso?”, né? Principalmente se o objetivo dessa formação não estiver claro. Porque essa formação também pode vir de um jeito assim “Olha gente, a gente vai trazer uma proposta que não é o que a gente faz” e produzir um debate entre o que a gente está fazendo e alguém que faz completamente diferente. (P07, 2021)

Alguns entrevistados também compartilharam benefícios de receber convidados externos. Para a coordenadora C20, eles podem promover uma abertura de perspectivas com relação ao que se experiencia no dia a dia da escola.

É muito legal gente de fora vir às vezes. Mas gente boa, né? Porque traz uma outra história, um outro papo, abre. Aí você renova o seu compromisso com o conhecimento numa outra esfera. (C20, 2022)

Nessa mesma linha, a professora P06 relata que trazer pessoas de fora, principalmente quando elas compartilham experiências que tiveram em outros contextos escolares, dá aos professores a possibilidade de encontrar respostas para questões vivenciadas por eles no cotidiano de sua prática.

Como eu caminho no sentido de superá-los [desafios que a gente está tendo]? Eu não sei, mas sei que tem gente que tem a resposta, muitos lugares que funcionavam muito mal, passaram a funcionar melhor. A gente tem que procurar essas respostas. Por exemplo, José Pacheco vir pra escola é bacana, né? Ele pegou uma escola num lugar muito difícil, com uma disciplina muito complicada, e ele mudou aquilo lidando especialmente com a questão da liberdade. Eu não sei como é que ele conseguiu, mas ouvi-lo vai ajudar a gente. Então eu acho que a gente tem que procurar parceiros que tenham resolvido de algum jeito e ver como é que a realidade deles se adequa na nossa. (P06, 2021)

A próxima seção deste capítulo tratará do quarto elemento relativo ao planejamento das iniciativas de FCPS.

3.2.4. Quando e quanto tempo | A organização do tempo

Em um planejamento, há de se pensar no tempo de duração da ação a ser realizada, qual a sua periodicidade, em qual dia e horário ela irá ocorrer, e se o tempo será organizado de maneiras distintas a depender do momento do ano. Mesmo que aquilo que fora planejado seja revisto e adaptado de acordo com o surgimento de novas demandas, os entrevistados defenderam que os aspectos do tempo fossem definidos e previstos nas iniciativas de FCPS.

Conforme informado no capítulo da Metodologia, a palavra “tempo” e seus termos afins foram os mais mencionados nesta tese. Isso porque o tempo diz respeito a todo tipo de interação que ocorre dentro da escola. Quando se fala em tempo, se fala da possibilidade da realização de algo e da qualidade com que isso poderá ser feito. Ao tratar especificamente das iniciativas de formação continuada dos professores em serviço, no contexto da pesquisa empírica desta tese, o tempo fora citado como meio de cumprir diferentes funções, das quais as três principais foram:

- Viabilizar o processo de aprendizagem dos professores
- Prever a continuidade, retomada e fechamentos das ações
- Atender aos objetivos, condições e necessidades da FCPS

Abordaremos cada uma dessas “atribuições” feitas ao tempo nas seções a seguir.

3.2.4.1. Viabilizar o processo de aprendizagem dos professores

O processo de aprendizagem, assim como o desenvolvimento profissional do professor, demanda um período de tempo. Essa medida é única para cada indivíduo e não pode ser estimada de forma precisa. No entanto, sabe-se que tais processos requerem que se passe por etapas, desde a vivência de experiências educativas, até a modificação da prática. O tempo do processo de aprendizagem de cada professor é, portanto, distinto do tempo exigido pela lógica da performatividade, sobre a qual tratamos anteriormente.

Tanto coordenadores quanto professores sentem-se desapontados quando não observam na prática docente aquilo que se entende como as condutas mais adequadas.

No entanto, como compartilhado pela coordenadora C20 e pela professora P06, há de se levar em conta que essa frustração de expectativas muitas vezes decorre de não ter havido tempo suficiente para a conclusão do ciclo de um processo de aprendizagem.

É muito desafiador para mim trazer um monte de estratégias para elas e ver continuar acontecendo, continuar acontecendo, continuar acontecendo, e eu me perguntando "mas eu não fui clara o suficiente?". Na verdade eu acho que é porque tá cada um num tempo de aprendizagem e focando numa coisa. (C20, 2022)

A gente teve alguns encontros e, curiosamente, algumas pessoas não saíram do lugar, elas tiveram uma fala no começo da apresentação e agora, quando terminou, a fala era a mesma. (...) Então eu percebo que as pessoas precisam de tempo para mudar a perspectiva. Certamente as pessoas avançaram um pouco, certamente alguma coisa aconteceu dentro delas, mas o discurso continua o mesmo e talvez a prática também, então significa que a pessoa precisa ser exposta a esse tipo de coisa e a olhar para a situação muitas vezes. (P06, 2022)

O respeito ao tempo do processo de aprendizagem envolve saber dosar a quantidade de informação passível de ser assimilada a cada momento, de acordo com o que a professora já possui de experiência e referências.

Nas reuniões individuais com elas [professoras], quando (...) eu trago uma enxurrada de instrumentos e de intervenções que elas poderiam fazer, elas captam e recolhem para si poucas dessas estratégias, porque eu acho que tem uma parte que é do desenvolvimento da pessoa mesmo, que em algum lugar talvez fique guardado algumas estratégias e aí em outro momento, quando ela precisar na prática, ela vai reconhecer: "ah, isso que eu usei ali, tinha aquilo que ela me falou". (C20, 2022)

A professora P18 confirma isso, ao dizer não conseguir dar conta de tudo ao mesmo tempo, sendo apenas possível "arrumar uma coisinha de cada vez":

E eu acho que a vida na escola é assim, aos pouquinhos, tudo de uma vez. É tudo de uma vez, por causa da intensidade, todos os dias todas as coisas acontecem, né? Mas ao mesmo tempo a gente vai arrumando uma coisinha de cada vez, né? (...) Nós não somos máquina, então a gente não vai conseguir dar conta de tudo o que a gente precisa dar conta, né? (P18, 2022)

O processo de aprendizagem narrado pela professora P18 ilustra o que seria o "aos pouquinhos, tudo de uma vez". Nele, um episódio vivido junto aos estudantes motiva uma discussão entre os professores, para que então se reflita sobre o que fora discutido, se experimente novas propostas em sala de aula, e seja feita um novo compartilhamento junto aos colegas das impressões geradas nessa experiência.

A gente faz o nosso brainstorming, depois a gente vai amadurecendo as ideias, aí a gente volta para a sala de aula com foco naquilo, aí alguém fala "hum, talvez a ideia que eu tive não funcionou" e então o outro "ó, apliquei essa ideia e acho

que funcionou". Acho que é importante ter esse tempo para o desenvolvimento das coisas. (P18, 2022)

A coordenadora C07 destaca que, quando se fala da necessidade dos professores por mais tempo para a ampliação de sua aprendizagem, não se trata apenas de algo quantitativo, mas também de se reservar um momento para que os docentes se localizem no processo em curso, reflitam sobre ele e então tomem consciência de onde estão e para onde querer ir. Portanto, "Não é só uma questão de tempo. É uma questão de evolução do processo de aprendizagem nesse tempo. E para você descobrir qual o próximo passo a ser dado, tem que ter esse momento de parar e olhar para o lado" (C07, 2022).

Ferry (1997) afirma que esse exercício de "pensar, refletir sobre o que foi feito, buscar outras formas de fazer" (p. 55) demanda um tempo e um espaço segregados da prática cotidiana, tendo em vista que, ao lecionar, o professor está trabalhando para os estudantes, ao formar-se está trabalhando sobre si mesmo, e não é possível realizar as duas ações ao mesmo tempo.

Como vimos com Dewey anteriormente, para aprender – e no nosso contexto, se desenvolver profissionalmente – é necessário que haja reflexão sobre o vivido. De forma consonante com o autor e os dados empíricos e teóricos desta tese, a professora P17 destaca o tempo de reflexão como um fator essencial para se assimilar o que foi abordado na formação continuada e para que o processo de aprendizagem resulte em mudança de práticas: "Para ter sucesso, que estratégias a gente escolhe, que tempo a gente dá para as pessoas irem assimilando isso que a gente está apresentando? Como é que a gente conversa sobre o que isso foi? (...) Esse espaço da reflexão. Mas demanda tempo, né?" (P17, 2022).

Também há de se ter em conta a impossibilidade de controlar o processo de aprendizagem do outro, tendo em vista que é o próprio professor que forma / dá forma a si mesmo (FERRY, 1997) e não o formador.

A formação é uma prática que mantém a inconclusão. Ela não tem um horizonte exatamente definido de chegada. Por mais que eu tenha objetivos de aprendizagem, eu tenha habilidades e competências que eu queira desenvolver, um processo de formação é um processo em que eu disparo a possibilidade daquele ser humano que está ali dar forma a si mesmo, e não eu, como formador, dar forma a ele. (P14, 2022)

Além disso, como ressalta a professora P11, todo processo de aprendizagem tem um caráter inconclusivo. Ter esse entendimento, de que todos estão na posição de aprendizes, conforme dito pela coordenadora C23, envolve a percepção de que a qualquer momento é possível se desenvolver naquilo que ainda não se sabe, processo esse que é sustentado pelo coletivo.

Precisa ter a compreensão de que a gente está em constante formação, né? Então, se alguém não sabe algo, ele vai poder saber. (P11, 2022)

Eu acho que a função é (...) colocar todo mundo nesse lugar de aprendiz, que todo mundo entenda que está tudo bem você não ter essa habilidade, mas que a gente está aqui pra desenvolver essas habilidades juntos. (C23, 2021)

Como dissemos, não é possível ter controle sobre quando uma pessoa passará a ter uma outra compreensão sobre algum aspecto da sua atuação profissional e então tornar esse aprendizado visível a partir da modificação da sua prática. Mas pode-se utilizar de dispositivos formativos que favoreçam o processo de aprendizagem dos professores. Na percepção dos entrevistados, um deles, relativo ao planejamento do tempo, é a prática da retomada, sobre a qual falaremos na próxima seção.

3.2.4.2. Prever a continuidade, retomada e fechamentos das ações

Foi frequentemente compartilhada no decorrer da pesquisa empírica a percepção de que “quando existe pouca linearidade no processo investigativo, quando a gente vai, volta, vai, muda de assunto, sem ter clara qual é a linha que conecta todas essas estratégias” (P16, 2022), o desenvolvimento profissional do professor é prejudicado.

Em face disso, os entrevistados propõem que haja uma continuidade do processo formativo. O professor P02 exemplifica o que seria essa continuidade ao contrastá-la com experiências tidas como isoladas, mencionando que

Uma formação isolada naquele dia, por melhor que ela seja, ela só é uma boa aula isolada num dia, uma boa palestra, um bom vídeo de YouTube que você viu. Se você quer justamente ampliar essa reflexão sobre a prática, ampliar as possibilidades de repertório, você precisa de uma continuidade. (P02, 2021)

Um modo de promover essa continuidade é atribuir ao processo ciclos com começo, meio e fim das propostas, de forma aos professores não ficarem à mercê do

que os responsáveis pela formação julgarem mais interessante de acontecer a cada momento.

Precisa ter uma constância, precisa ter um começo, meio e fim. Não pode ser uma coisa eventual, "Achei isso muito bacana. Vai ser isso agora. A semana que vem eu achei outra coisa muito bacana", né? Eu sinto que precisa ter uma coerência e uma continuidade, (...) ter esse processo que funciona como uma espiral, que você volta sempre no tema, mas quando você volta, ele está se alargando e você volta de novo e você volta de novo. Tem um aprofundamento, um alargamento do tema. (P06, 2022)

Se você quer justamente ampliar a reflexão sobre a prática, ampliar as possibilidades de repertório, você precisa de uma continuidade, você precisa de um começo meio e fim. (P02, 2021)

Visando um aprendizado que gere mudança nas práticas, os entrevistados relatam sentir necessidade de que haja, ao longo dos ciclos formativos, a retomada de propostas realizadas anteriormente, a cada vez de um modo mais complexo (BRUNER, 1978).

Se vamos explorar algo uma vez na semana, tem que ser retomado na próxima. Quanto mais se oferecer algum acompanhamento daquilo que foi discutido nos encontros, mais efetiva a formação vai ser. (P05, 2021)

Episódios que começam e terminam em si mesmos não é uma formação continuada, é a mesma coisa que um grupo de palestras. (...) Em se tratando de formação, a continuidade, retomar o que foi, dar um passo adiante, é da própria natureza do processo. (P14, 2022)

A prática da retomada pode ser ainda mais significativa ao incorporar o compartilhamento dos professores quanto à experimentação das propostas da formação na sua prática.

Quanto mais [a formação continuada] oferecer algum acompanhamento daquilo que foi discutido nos encontros, mais efetivo vai ser. E não é só me perguntar como eu vejo isso na prática, mas como eu vou fazer. Eu vou praticar e depois eu vou contar como foi. (P05, 2021)

Que tenha uma continuidade: fez a formação, na semana seguinte, que venham relatos de como foi colocar isso em prática ao longo da semana, pra que isso não morra naquele momento, né? (...) Eu acho que a continuidade disso é que vai fazer com que a gente comece a criar um modelo mental de "pô, legal, aprendi isso, vou pôr em prática". (C23, 2021)

Demonstrou ser relevante para os entrevistados que haja um desfecho desses ciclos, no qual os participantes da formação continuada tenham condições de refletir sobre o processo vivido, reconhecer as aprendizagens geradas, e se localizarem na trajetória formativa, necessidades essas já citadas por nós anteriormente nesta tese.

As coisas não fechadas causam um certo desconforto. Digo fechadas no sentido de chegar em algum lugar e concluir algum tipo de raciocínio pelo menos, mesmo que o raciocínio seja "daqui em diante vamos pensar como vamos seguir"; que a gente olhe para o que a gente fez e pense "olha, no dia tal fizemos isso, no tal fizemos aquilo, tudo isso faz parte dessa coisa X". (P17, 2022)

Eu sinto que esse ciclo de fechamento, de celebração, quando ele não acontece, ele vai drenando a energia nas pessoas. (C22, 2021)

De forma consoante, a coordenadora C07 compartilha que apenas é capaz de acolher algo novo com tranquilidade depois do desfecho daquilo que estava sendo abordado anteriormente. Segundo a entrevistada, isso dá condições para que seja criada uma conexão entre ambas as propostas, o que condiz com o critério da continuidade, presente na teoria da experiência educativa (DEWEY, 2023).

A formação continuada não é continuada porque ela é sempre a mesma coisa, mas é porque tem sempre coisa nova para aprender. Só que a coisa nova tem que vir depois que a antiga está estabelecida. Porque senão, ela fica pontual do mesmo jeito. Você pode ter uma formação toda sexta-feira e aí, teoricamente, ela é continuada. Mas a sexta dois não tem nada a ver com a sexta um, que não tem nada a ver com a sexta feira três. (C07, 2022)

A coordenadora C22 (2021) relata seu entendimento de que a ausência de continuidade em algumas propostas resulta da falta de conexão delas com princípios estabelecidos: "A gente tem várias práticas, mas elas não estão conectadas porque a gente foi só respondendo. Então a gente foi dando para eles [professores] estrutura e práticas, mas a gente nunca conectou elas aos princípios".

A demanda por um "início, meio e fim" nas iniciativas de formação continuada trazem consigo o desejo de colher os frutos de um trabalho contínuo: a transformação decorrente do cumprimento de todas as etapas do ciclo de um processo de aprendizagem.

Quando você experimenta uma coisa uma vez só e aquela coisa desaparece, fica muito difícil você saber o quanto aquilo podia ser bom ou não ia ser bom no longo prazo. Porque você teve uma única experiência e às vezes naquele único dia em que você estava de um jeito tal. Então eu fico pensando que quando a gente tem um processo um pouquinho mais constante, que alguma coisa se repete, não igualzinho - que não é essa a ideia -, mas em termos de estrutura, em termos de forma, 1,2,3 vezes, e aí você consegue ir sentindo cada tijolinho sendo colocado a partir daquilo. Você consegue enxergar um percurso, você consegue enxergar um caminho, eu acho que isso tende a dar mais resultados, do que coisas efêmeras que aparecem e desaparecem. (P17, 2022)

Nesta fala, a professora P17 se refere à formação continuada com duração prolongada, definida por Timperley *et al.* (2007) como sendo intensiva e contínua, com

contato frequente com os formadores e contando com tempo e frequência suficientes para promover mudanças profundas e sustentáveis nas práticas dos professores.

Um elemento dificultador para a realização de um trabalho contínuo é o do campo da FCPS ser “atravessado por um monte de emergências, [tais como] ‘essa semana tem um evento tal, aí não pode ter a formação’, aí na semana que vem não sei quem, não sei da onde, falar com a gente” (P17, 2022). A professora P11 (2022) também descreve esse contexto dizendo que “a gente começa uma discussão, daí lá na semana seguinte vem uma empresa de fora fazer uma formação (...) [ou tem as] necessidades do dia a dia, não é? A gente está tendo muitos casos (...) [que] a gente precisa parar tudo e fazer uma formação sobre isso”. Já o professor P03 (2021) chama tais eventos de “incêndios que aparecem, e aí vão criando formações pra apagar esses incêndios”.

Algumas consequências dessas interrupções, de acordo com a professora P17 e o professor P03, são relativas à fragilização da proposta da FCPS:

Talvez isso acabe tornando as formações menos eficientes, tirando o foco formativo. Daí a gente não consegue retomar essas formações pra elas serem graduais, pra gente ter uma progressão, acompanhar esse desenvolvimento. (P03, 2021)

Esse espaço muitas vezes não ser respeitado e atropelado tem um preço. Porque se existia uma construção de um raciocínio mais de longo prazo, de etapas, de costura entre uma etapa e outra, isso vai se fragilizando e vai perdendo força, vai perdendo sentido. Então acho que tem um desafio do longo prazo, que é o respeito ao tempo e ao espaço da formação continuada, de não olhar para esse tempo dos professores como tempo de resolver pepinos e emergências. Então é um desafio de organização, de como é que a escola se organiza para preservar esse tempo. (P17, 2022)

Assim como sua colega, a professora P15 também relata a impressão de que as interrupções na sequência de encontros da formação continuada sejam derivadas de questões de organização.

Se isso [organização da formação continuada] não tá muito redondinho, sendo cuidado pelas instâncias que precisam se responsabilizar por isso, (...) a equipe da coordenação e os professores vão ser tomados por coisas que são mais urgentes e aí a gente dá prioridade para as urgências. (P15, 2022)

Uma possível decorrência deste cenário é que o mesmo provoque o desengajamento dos professores. Como apontado pela professora P15 (2022), “quando o trabalho é interrompido, a gente sabe que a tendência é o desengajamento, porque dá a impressão de que a coisa não acaba nunca ou de que é sempre a mesma coisa”.

Uma outra sensação relatada foi a de frustração, por acreditar que houve desperdício de energia ao se envolver com uma proposta que não teve continuidade:

É muito difícil lidar com “*muda tudo, agora é novo*”. Acho que sempre precisa ter um caminho traçado, né? Então, “fizemos assim”, “isso aqui a gente usou”, “isso aqui a gente não vai usar mais”. Todo mundo coloca muita energia pra fazer um trabalho, e aí “*muda tudo, agora é novo*”, dá uma impressão de que essa energia foi gasta meio à toa. Então acho que essa é a sensação que a professora tem, é frustrante pra todo mundo. (P07, 2021)

No entanto, como aponta a coordenadora C07, a particularidade do cotidiano escolar, que tem como prioridade o atendimento das crianças e de suas famílias e é repleto de eventos imprevisíveis, pode ocasionar interrupções no processo formativo.

A escola é um lugar muito vivo. De repente, pode cair um teto e você falar “puxa, não vou poder fazer a formação da semana que vem, porque o teto caiu”. Não é um escritório, que cancela agenda e diz “bom, a gente vai fechar essa agenda e não vai fazer nenhuma reunião porque tem a formação marcada”. As crianças estão aí, as coisas estão acontecendo, as famílias estão chegando. (C07, 2022)

Outros entrevistados compreendem que a intermitência na condução da proposta de FCPS tem origem não só em demandas internas, mas em *uma azáfama de mudança*, como diz Ferreira (2008), com o intuito de alinhar-se às novidades que se apresentam na área educacional.

Muitas escolas, por todos os motivos possíveis, comerciais, pedagógicos e afins, sofrem uma oscilação no sentido de estarem atentas às novidades, e aí vão trazendo essas novidades às vezes sem avaliar muito o impacto disso chegar na sua instituição. (...) Com isso abre mão de algumas coisas que ela já vinha fazendo, e isso quebra a coerência. (...) [Tem que] primeiro pensar se faz sentido, se conversa como a gente já fazia, o que disso vale a pena, como a gente implanta isso. (C24, 2022)

Existem mil conceitos, mil teorias sendo criadas, que são copiadas, modeladas. Tá dando certo na Finlândia, vamos colocar aqui, tá dando certo lá na Itália, vamos colocar aqui, sem realmente avaliar a questão cultural do nosso país. (...) Essa constante mudança, sem realmente um planejamento efetivo, de onde estou, onde eu quero chegar, eu acho que isso tem sido um agravante, porque a gente está sempre mudando, mudando, mudando. (P19, 2022)

Fullan (2003) traz recomendações semelhantes aos dos entrevistados ao alertar que

Liderar numa cultura de mudanças significa criar uma cultura (não apenas uma estrutura) de mudança. Não significa adotar inovações, umas atrás das outras; significa gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar seletivamente novas ideias e práticas — constantemente, tanto dentro da organização, como fora dela. (p. 51)

A fim de evitar que essas mudanças prejudiquem a continuidade e coerência do trabalho formativo em andamento, os entrevistados recomendam, portanto, que elas se amparem no planejamento feito, respeitando o que já vinha sendo desenvolvido.

Em vista disso, defende-se a importância de ser criada “uma estrutura que garanta que exista uma pessoa ou pessoas que vão garantir essa continuidade, e que exista uma estrutura de horários fixos que vão estar ligados a isso e não a outras demandas da escola” (C02, 2022). De maneira semelhante, a professora P16 (2022) diz ver como solução que haja “uma organização a longo prazo dessas formações e também ter esse cuidado de garantir (...) que o momento de formação seja um momento dedicado exclusivamente aquilo”.

Destaca-se aqui a relevância dos encontros de formação continuada serem um espaço de suspensão do cotidiano da escola, a fim de que se possa imergir no processo de desenvolvimento profissional (FERRY, 1997). Para se preservar o espaço da formação, de acordo com as professoras, é necessário segregar esse momento de outras questões, entendidas como “burocráticas”.

A gente precisa ter dois espaços, senão a demanda, a emergência, porta quebrada, trinco que caiu e a coisa que não está acontecendo ocupam espaço gigante, porque a gente vive da demanda. E a formação fica com um espaço reduzido, né? A formação, pra gente fazer ela bem, a gente esquecer esse resto, esse dia a dia difícil, e poder embarcar numa outra coisa. E até se for para falar do dia a dia difícil que seja como formação e não como queixa. (P06, 2022)

Se as burocracias institucionais estiverem contempladas ao longo da rotina, o espaço da sexta-feira pode ser realmente destinado para essa formação, para a importância dessa formação. (P11, 2022)

Um passo para isso, de acordo com os entrevistados, é o de identificar as demandas passíveis de serem previstas, “entender as demandas burocráticas institucionais para que elas não se sobreponham à formação” (P11, 2022) e “mapear as coisas que precisam acontecer constantemente [para] então por isso num cronograma” (P18, 2022). A respeito disso, o coordenador C02 compartilha que

Tem que pensar qual é a regularidade que tem que ter com aquele mesmo grupo e ajustar. Será que oito encontros seguidos é um tempo bacana? Será que é semanal ou encontros menores, duas vezes por semana? (...) Talvez a gente até possa fazer um modelo em que as coisas começam num bimestre, terminam em outro, (...) um ciclo semestral, em que o final está um pouco antes do final do semestre e tenha uma quebra em cada bimestre, pra depois retomar aquilo. E talvez a pausa [nos finais de bimestre] seja, se você tem duas horas e meia, você dar duas horas para os professores resolverem as pendências deles, e

meia hora para não esquecer o que está fazendo também, em vez de ficar três semanas sem e de repente volta. (C02, 2022)

Nesta seção tratamos da importância da continuidade das ações, a retomada de propostas anteriores e a conclusão de ciclos na FCPS, de forma a possibilitar uma aprendizagem significativa para os professores. As interrupções, emergências e falta de organização foram identificados como desafios que fragilizam a formação continuada. Recomenda-se o mapeamento das demandas do contexto escolar que forem previsíveis, a realização de um planejamento a longo prazo e a preservação do espaço da formação para que se mantenha o foco na intencionalidade das propostas.

A última “função” do tempo mapeada nesta tese é a de se ajustar aos objetivos, condições e necessidades da FCPS.

3.2.4.3. Atender aos objetivos, condições e necessidades da FCPS

Planejar a FCPS exige a sensibilidade de perceber que grupo de professores é aquele para o qual se direcionam as propostas, como ele está, e o que está mais precisando naquele momento, para então buscar adequar o tempo a essas necessidades.

Um ponto de atenção frequentemente citado pelos entrevistados foi quanto ao dia e horário definidos para os encontros de formação continuada, que, na escola pesquisada no estudo de caso, é uma sexta-feira após a saída dos estudantes. De acordo com os professores, o fato deles ocorrerem no fim do dia, ao final da semana, dificulta a sua participação, em função do cansaço.

Talvez uma formação no fim do dia, depois dos professores darem um dia inteiro de aula (...) está todo mundo exausto, a gente começa a conversar e ninguém consegue contribuir porque tá todo mundo morto ali, super cansado. (P13, 2022)

Na sexta-feira à tarde eu não tenho mais energia vital pra lembrar meu nome, quem dirá para absorver uma grande ideia. Acho que porque o nosso trabalho exige muita energia. (...) O tempo destinado para planejamento é das 4 às 5, que é no fim do dia, (...) no fim das forças, né? Então, talvez, se a gente colocasse no início ou no meio da rotina? Não sei. (P11, 2022)

Para se tirar maior proveito das propostas da FCPS, a professora P18 sugere que o período do encontro seja diluído em mais momentos ao longo da semana.

Eu acho muito difícil que o dia que a gente tem de formação seja sexta-feira, já depois da semana inteira. Talvez se isso fosse diluído... Aí eu falo mais de uma questão de concentração, de qualidade de atenção mesmo. Porque tem sexta-feira que tem coisas muito bacanas, só que a minha cabeça já tá em casa, entendeu? É uma questão de ter um tempo de maior qualidade. (P18, 2022)

Dessa forma, se lhe fosse possível fazer uma gestão mais autônoma do seu tempo, o organizaria de modo a combinar o tipo de ação a ser feita com a qualidade de atenção e presença que consegue oferecer a cada momento da semana.

O meu mundo ideal é sexta-feira eu conseguir fazer planejamento e fazer coisa de sala e pensar, conversar com o meu time para fazer um balanço da semana e como que vai ser a semana que vem, sabe? Deixar na sexta-feira o tempo mais autônomo. A gente sempre tem coisa pra fazer, né? No final do dia, segunda-feira pode ser uma hora de formação de tal coisa, na terça-feira outra. (P18, 2022)

Um período que se destaca por exigir uma maior dedicação do professor, reduzindo o seu interesse pela formação continuada, é o das semanas que antecedem a entrega das avaliações. Sobre esse momento, os entrevistados dizem que

É previsível quando o trabalho do professor aumenta a demanda, porque eu não preciso escrever relatório o ano inteiro, mas vai ter um mês que eu vou ter que escrever cento e dez. Nesse momento eu preciso estar completamente voltado para isso. (P14, 2022)

Fim de semestre, eles estão exaustos, só pensando em escrever relatório, será que é o momento [para fazer formação]? (C20, 2022)

[...] final de bimestre é o momento que os professores estão menos abertos e com vontade de se formarem, né? Eles estão mais a fim de resolver as suas pendências, e aquele tempo talvez gere mais essa sensação de “putz, tô aqui perdendo tempo, porque eu tenho muitas coisas atrasadas para entregar”. (P02.2)

Quanto a esse último ponto, muitos entrevistados disseram da relevância de, no planejamento da FCPS, levar-se em consideração a disponibilidade cognitiva e de energia que os professores apresentam nestes momentos do ano.

Fim de bimestre, reunião com as famílias, além de tudo que eu preciso fazer, ainda vou ter que dar aula. Acho que isso é tempo, [a formação continuada precisa ter] conexão com o que está acontecendo na escola. (P07, 2021)

O planejamento [das formações] precisa levar em consideração, por exemplo, o período de escrever relatórios, (...) ser estruturada pensando nas necessidades dos professores. Se você tem trezentos e trinta comentários a escrever no fim do bimestre, talvez acabe não aproveitando aquela formação da forma que aproveitaria se fosse dado num outro dia. Às vezes não é nem que o tema não interessou, mas que a demanda era tão grande que a pessoa não conseguiu focar naquilo. (P08, 2021)

Teve uma formação que foi muito legal, mas foi na véspera de uma entrega muito importante, então a postura dos docentes estava tipo "que que eu tô fazendo aqui? Eu preciso entregar 200 notas para amanhã". Eu acho que as coisas têm que estar bem equilibradas pra gente também aproveitar direito. (P11, 2022)

Em vista disso, uma das professoras fez uma proposta de como as iniciativas formativas podem estar diretamente à serviço da ação profissional, respeitando a especificidade de cada momento dos ciclos letivos:

Em períodos de finalização de bimestre, que tem maior pico de estresse, seria positivo se pudesse não só dar mais liberdade pros professores, mas estar presente nesse momento. Eu ia adorar, neste momento de avaliação, de correria, ter minha coordenadora ali ao meu lado, olhando o meu trabalho junto comigo. Isso poderia ser uma formação. É uma oportunidade de compreender onde o professor está e aproximar-se dele versus tirar o professor de onde ele está para aproximar-se do que você quer. A gente consegue fazer formação sem tem que ficar sentado ouvindo alguma coisa antes de poder produzir e realizar o trabalho. (P09, 2021)

Os entrevistados também mencionaram a importância de que o tempo atribuído a uma proposta da FCPS seja adequado à sua complexidade. A professora P07 chama a atenção para a necessidade desse ajuste, principalmente com relação a atividades que envolvam criação, discussão e reflexão coletiva.

[Precisa que] a proposta caiba dentro do tempo que aquela formação tem. De repente, é um troço maravilhoso, mas não vai dar pra escrever um artigo em duas horas, né? Então assim, se a gente tem duas horas de formação, qual é a nossa prioridade nessa formação, o que cabe dentro disso, né? (P07, 2021)

Faz sentido pensar numa coisa que otimize o uso daquele tempo e não tentar fazer uma coisa de três horas dentro de meia hora. (...) Por exemplo, discussões de 10 minutos, que não sai absolutamente nada, (...) uma leitura de um texto que tem que ser feita às pressas porque estava prevista para um tempo de duração e no final, não rolou. Ou uma troca que concentra muita gente e que tem que ser muito rápido, daí de cara dá para ver que muitas pessoas não vão nem conseguir se manifestar, por exemplo. Então acho que é uma questão mais de consistência na gestão do tempo. Assim, a gente tem 15 minutos, que que dá para fazer, que seja consistente, em 15 minutos? (P01, 2022)

Para além de dimensionar o tempo de modo que as atividades previstas durante o encontro de formação continuada tenham condições de serem realizadas com qualidade, demanda-se também a alocação de tempo adequado para que os professores cumpram com as propostas formativas ao longo da semana.

Às vezes a gente tem uma "lição de casa" para fazer só que a gente não tem um tempo alocado pra fazer aquilo. Aí quando a gente decide autonomamente "tá, então eu vou usar esse dia para fazer isso", aí surge uma reunião x com uma organização de fora. (P18, 2022)

Quando a gente pede pra eles lerem, pra eles estudarem, para eles levantarem perguntas, que tempo a gente dá? (...) Como a gente garante tempo para que parte das demandas das coisas que eles precisarão sejam contempladas? (C20, 2022)

O planejamento dos tempos da FCPS requer, portanto, sensibilidade para compreender as necessidades do grupo de professores, buscando atender às suas demandas específicas, de modo que favoreça uma aprendizagem significativa. Isso envolve a escolha dos dias e horários para os encontros; definir o que é mais adequado de ser proposto a cada época do ano letivo; disponibilizar tempo adequado para a realização de propostas formativas, de acordo com a complexidade das mesmas; e confiar no exercício da autonomia do docente para tomar decisões quanto à gestão do seu tempo.

A próxima e última seção deste capítulo é relativa à organização do espaço com a finalidade de fomentar experiências de aprendizagem significativas para os professores.

3.2.5. Onde | A organização do espaço

Último elemento do planejamento das ações da FCPS, o espaço foi timidamente mencionado pelos entrevistados, no entanto, com contribuições relevantes, que conectam a sua proposta de uso com a intencionalidade da formação continuada.

A professora P17 destaca que, apesar de pouco se pensar na questão espacial para o planejamento de uma experiência formativa, o espaço pode suscitar diferentes qualidades de experiência de acordo com o modo como é pensado e organizado.

A gente dá pouca relevância para o espaço físico, mas eu tenho para mim que faz muita diferença o espaço físico nas interações entre seres humanos no geral. Seja numa festinha em casa que você pensa em como abrir a sala para que todo mundo consiga circular e pegar a comida e sentar e também fique arejado, até grandes movimentações, feiras na escola, apresentações, o espaço físico pode ser convite, ele pode ser obstáculo, ele pode jogar contra. (P17, 2022)

A organização do espaço varia de acordo com o que se intenciona desenvolver junto aos professores e com a quantidade de pessoas presentes.

Se alguém vai te chamar para uma formação de professores numa escola de 300 professores, que eles vão estar sentados, e o espaço é um auditório que você fica no palco, pode acontecer e dá pra você fazer boas coisas nesse cenário. (...) Se você tentar usar nesse cenário, a mesmíssima estratégia que você usaria num grupo de dez professores da educação infantil, talvez não funcione, certamente não vai funcionar do mesmo jeito nos dois lugares, mas dependendo da estratégia que você escolhe, pode ser um grande fiasco em um dos dois grupos. (P17, 2022)

O modo como se pensa o espaço para uma formação também evidencia uma determinada visão de mundo e de educação. No exemplo dado pela professora, se os propositores do encontro formativo têm como pressupostos os princípios da participação coletiva e da aprendizagem ativa, o espaço há de ser organizado de forma que não só permita, mas convide os presentes a participarem ativamente.

A gente tem que pensar muito em termos de estratégia de espaço, de como é que a gente faz todo mundo se sentir visto e implicado naquela coisa. Porque quanto mais gente tem, maior a chance da pessoa sentir que ela não está sendo muito observada e que está tudo bem se ela não tiver muito ali. É porque segundo ela, ela nem faz tanta diferença, né? (P17, 2022)

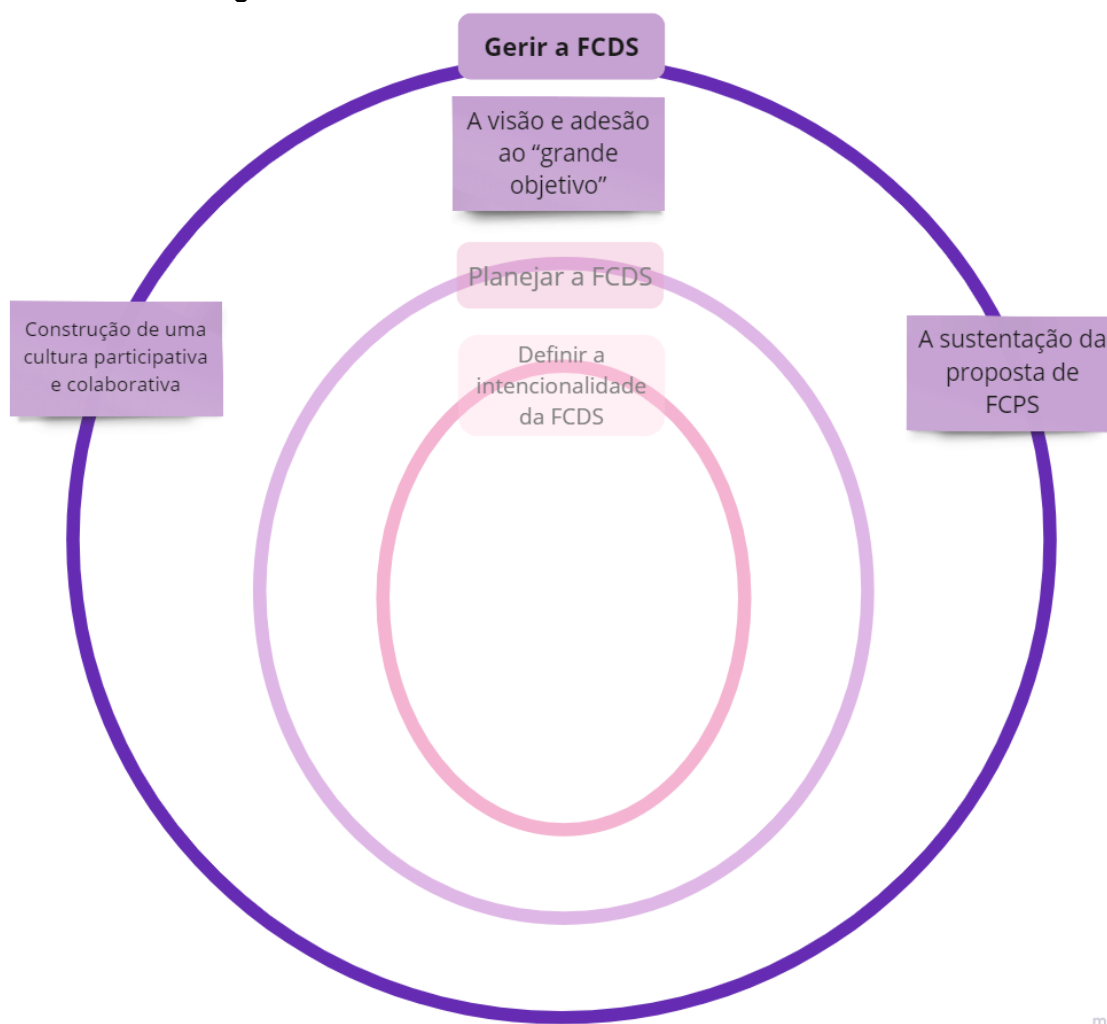
Assim como os demais pontos trazidos, a organização do espaço está à serviço da intencionalidade da FCPS.

Nos dois primeiros capítulos desta tese tratamos primeiramente dos aspectos que constituem a intencionalidade da proposta de FCPS, levando em consideração tanto

aquilo que a escola é quanto aquilo que ela deseja ser. Então abordamos cada um dos elementos envolvidos no planejamento nessa iniciativa, sempre conectando-os à intencionalidade mencionada anteriormente. Agora, da mesma forma, trataremos da gestão da formação continuada dentro da escola discorrendo sobre os caminhos observados pelos entrevistados de modo a conduzi-la de modo que seja significativa para os seus participantes.

3.3. Gestão da FCPS

Figura 6 – Círculos concêntricos: Gestão da FCPS



Fonte: elaborada pela autora (2023)

Um plano de formação continuada de professores em serviço é frágil se não tiver sido elaborado junto à equipe de professores da escola, tendo em vista que, desse modo, terá partido de apenas um ângulo de visão. Mesmo que se escute os professores e seja criado um plano a partir do que tiver sido compartilhado por eles⁶⁹, o que se criar estará enviesado com o senso de priorização de quem o formular, não atendendo em pleno às necessidades dos docentes.

Defendemos aqui que todas as etapas, desde a definição da intencionalidade da FCPS até a sua gestão, passando pelo planejamento das ações, sejam realizadas com a

⁶⁹ O que fizemos em 2021 para o planejamento das iniciativas de FCPS de 2022 na escola que foi o contexto do estudo de caso.

participação ativa dos atores escolares, em especial os professores, para que desde o início as ações contem com o seu reconhecimento e com sua sustentação.

Neste último capítulo trataremos da gestão das ações de formação continuada dentro da escola, com destaque para o aparente paradoxo que há entre manter o foco no que foi planejado e manter-se flexível para "recalcular a rota" a partir do que emergir no contexto. A proposta ganha força se a equipe de docentes e coordenadores pedagógicos estiverem à serviço do mesmo objetivo e agirem colaborativamente para alimentar a coerência e a consistência da formação continuada dentro da escola.

Para agir a partir do mesmo objetivo, é necessário que todos consigam percebê-lo. É sobre isso que falaremos agora.

3.3.1. A visão e adesão ao “grande objetivo”

Os professores demandam um norte para orientar o seu trabalho: “A escola deve dar um norte: a gente quer chegar aqui” (P06, 2021). Trata-se de um norte como direção e não como um objetivo fixo, dado que, para a professora P06, “como a gente vai alcançar, a gente pode discutir juntos” e “todos nós vamos caminhar, [mas] cada um vai caminhar como puder”. De modo semelhante, a professora P07 (2021) diz que “todo mundo precisa trabalhar individualmente com as suas habilidades, mas sabendo que elas estão conectadas a um objetivo central, que é o funcionamento da comunidade escolar”.

Ter no horizonte a visão deste grande objetivo, além de dar – tanto a professores quanto aos coordenadores pedagógicos – direção para a sua atuação, também lhes permite dimensionar o grau de relevância que cada pequena situação assume para o todo do funcionamento da escola e então priorizar aquilo que for mais importante.

A construção de significado tem a ver com a visão afastada do pontual. Ela tem a ver com uma visão de onde se pretende chegar a longo prazo, o que eu pretendo, até o que a instituição entende como educação. (...) Quem a escola forma? Como ela forma? Pra quem, pra onde? Pra quando ela está formando? Pra fazer o quê no mundo? O educador tem essas perguntas dentro dele, mas ele tá afundado na prática, que é a correção do exercício de matemática. No dia a dia a gente perde essa visão do todo. Então, a impressão que dá é que quando uma coisa dá errado, tudo desmorona. Quando você olha mais o todo você fala "ah, isso aqui que está acontecendo é pontual, vamo ali, depois a gente volta". (...) É poder enxergar o grande objetivo. (C07, 2022)

Valendo-se do pensamento de Platão, Dewey (1979b) nos ajuda a compreender o sentido dessas falas, ao declarar que “uma sociedade se acha organizada estavelmente

quando cada indivíduo faz aquilo para o que tem especial aptidão, de modo a ser útil aos outros (ou a contribuir em benefício do todo a que pertence)” (p. 94). O autor diz ainda ser tarefa da educação “descobrir estas aptidões e a exercitá-las progressivamente para seu uso social” (Idem).

Esse “grande objetivo” não é algo estanque, pronto para ser assimilado, mas sim um organismo vivo e complexo, composto daquilo que cada um dos atores da comunidade escolar entende como sendo o propósito do seu trabalho na escola, em interação dialógica e dialética. A delimitação desse “grande objetivo” demanda, desse modo, que as diversas perspectivas⁷⁰ coexistentes na escola sejam tornadas visíveis.

Cada perspectiva tem dentro de si uma visão de estudante e aspirações para eles, como por exemplo, “que os estudantes sejam pesquisadores, leitores, que saibam refletir sobre as próprias práticas, que sejam sujeitos que intervêm no mundo de uma forma que possam mudar o mundo pra melhor”, como mencionado pelo professor P03 (2021). Entretanto, no dia a dia essa intencionalidade pode fazer-se menos evidente, como mencionado na fala a seguir.

O que você acha que é o melhor para eles [estudantes]? No final das contas, tudo o que a gente faz é sobre os estudantes, (...) é tudo sobre como isso chega na experiência de aprendizagem dos estudantes. Eu estou aqui trabalhando na raiz da árvore e ninguém está nem vendo, mas isso precisa virar uma flor bonita no final. Eu acho que em algum momento, nesse caminho entre a raiz e a flor, as coisas vão meio que se perdendo e as pessoas não vão entendendo que no final elas precisam entregar uma flor. (C22, 2022)

A dificuldade de perceber a intencionalidade por trás das ações pode ter origem no desalinhamento, explicitado na fala da professora P17, entre aquilo que é importante para o professor e aquilo que a instituição lhe demanda para atender a outros atores da comunidade escolar, como por exemplo as famílias.

A gente pode fazer uma formação de como eles escreverem os relatórios mais incríveis, de arrancar lágrimas do público, mas aí a gente vai ter que tirar os professores de sala x mil horas e tudo o que ele queria era ficar em sala e fazer as coisas que estavam pensadas e não ficar exausto. (...) Então, nem sempre o que a gente está propondo - porque faz parte da metodologia, porque faz parte de uma demanda dos pais, de uma demanda de prestação de contas para a Secretaria da Educação, pros investidores, pros gestores - é o mesmo ponto da coisa que é mais preciosa para o professor na relação com os alunos. (...) Tem uma incoerência entre o que a gente está pedindo para o professor e o que a escola instituição, protocolo, burocracias, está pedindo. (P17, 2022)

⁷⁰ Conforme falamos na seção “Visão de mundo e de educação presentes na escola” do 1º Capítulo desta tese.

Se, por um lado, “as pessoas só vão estar engajadas, e, além disso, descansadas, dispostas e minimamente satisfeitas com o seu ambiente de trabalho se pra eles fizer sentido por que aprender aquilo” (C20, 2022), por outro lado, “Se você está falando uma coisa que não tem a menor diferença pra mim, pra que que eu vou escutar?” (C07, 2022).

A partir disso, entendemos como sendo enganosa a expectativa de que os professores acatem uma proposta apenas a partir de uma determinação da gestão pedagógica da escola. “A formação exige que o professor veja de uma forma diferente (...) a crença dele que essa é a melhor forma da criança aprender” (C22, 2022) e isso pode ser fonte de resistência.

Tem um lugar que pode ser uma crença dos professores sobre como eles devem fazer. Então pode existir esse lugar de resistência. Talvez aquele professor que está há mais tempo fazendo as coisas de um jeito só, que está mais rígido, né? Esse cenário de alguém que diga "imagina, sempre fiz do jeito X e sempre deu certo. Pra que que eu vou tentar isso novo agora?". (P17, 2022)

A “crença dos professores sobre como eles devem fazer” mencionada na fala anterior manifesta em si “uma dimensão moral, pois abrange uma relação de responsabilidade pelas necessidades educativas daqueles que são confiados aos seus cuidados (...) [que] não são necessariamente partilhadas por outras pessoas na escola” (FORGASZ; KELCHTERMANS; BERRY, 2021, p. 2, tradução nossa). Entendemos, a partir disso, que a resistência do professor em aceitar uma proposta da escola pode ser uma ação de lealdade a si e ao que acredita enquanto professor.

Hargreaves (1998) expõe haver por parte do professor uma busca pela autenticidade da sua prática profissional.

quando a procura da interioridade autêntica evita tornar-se insular e encerrada em si própria, permanecendo ligada e enraizada em concepções do Bem e do bem-estar dos outros, podem obter-se vantagens morais importantes. Em particular, a busca de autenticidade pode acentuar o desenvolvimento da integridade pessoal e da fidelidade, quando as pessoas desejam perseguir e clarificar os seus ideais sociais e morais. No ensino, o empenhamento neste percurso interior, em direção ao desenvolvimento pessoal e a uma maior autenticidade pode ter consequências extremamente positivas, quando os professores conseguem ligar as satisfações pessoais e interpessoais que obtêm dos seus alunos e colegas a propósitos sociais e morais de uma natureza mais vasta, bem como às realidades micropolíticas das organizações nas quais trabalham. (p. 81)

Quando não se percebe o grande objetivo por trás de uma solicitação feita pela escola, os professores podem ter a atitude de não realizá-la ou agir apenas “cumprindo

uma tarefa”. Segundo o coordenador C02, os professores precisam ter claro o porquê das iniciativas nas quais são chamados a participar, de forma a poderem identificar se a proposta faz ou não sentido para eles.

Esse lugar do “estou preenchendo, porque é uma tarefa” eu acho que não é só porque eu não entendi, mas é porque eu não entendi a razão essencial do porquê fazemos dessa forma. Isso eu acho que é muito desafiador. Como lidar com essa discrepância de compreensão do que estamos fazendo e por que estamos fazendo? (C22, 2021)

Eu já participei de inúmeras formações com grupos e depois, quando a gente volta pra sala de aula, por que que não tá acontecendo? Então precisa tentar investigar por que isso não está acontecendo. No meu olhar assim de fora, talvez porque realmente não entendeu aquilo ou não concorda e daí não vai fazer. (P19, 2022)

Eu preciso saber que eu estou indo para algum lugar e que tem um porquê aquilo, que não é só matar meu horário. Porque querendo ou não, é horário de trabalho. E existe essa relação de horário de trabalho com formação que é muito difícil, né? Muitas vezes a gente se forma porque a gente quer e a gente trabalha porque a gente é obrigado. Aí mistura essas coisas e aí a formação vira um trabalho a mais, só que um trabalho a mais que não tem um significado. (C02, 2022)

Dewey (1979b) trata disso ao dizer que

o oposto de uma ação reflexiva é a rotina e o procedimento caprichoso. A primeira admite aquilo que é de hábito suceder como a medida completa das possibilidades e esquece de tomar em conta as relações das coisas determinadas que se estão fazendo. O último dá valor a um ato momentâneo, desprezando as associações de nossa atividade pessoal com as energias do ambiente. Quem assim procede é como se dissesse: "Devo fazer as coisas como neste momento o quero", ao passo que a rotina diz de fato: "Deixemos que as coisas continuem a ser como as encontramos". Ambos recusam-se a reconhecer sua responsabilidade pelas futuras consequências oriundas da ação atual. A reflexão é a aceitação dessa responsabilidade. (p. 160)

Uma pessoa apenas é capaz de perceber-se responsável por algo se reflete sobre isso. De outro modo, será alheia a tal questão. Quando reflete sobre uma ideia, abre-se a possibilidade para que aquele pensamento se torne seu, com os contornos da sua subjetividade. E é a partir de um pensamento entendido como seu que a pessoa pode projetar uma ação pela qual se responsabilize, dado que a entende como sendo resultante de um objetivo próprio.

A partir da interpretação da teoria de Dewey e recuperando a formulação de Platão exposta no início desta seção, concebemos que provavelmente a experiência educativa mais valiosa a ser propiciada pela FCPS é a de apoiar os professores na identificação de quais os seus interesses (e correspondentes objetivos), intrínsecos à sua

prática docente, e dar-lhes condições para persegui-los por meio da própria atuação, em diálogo com os interesses (objetivos) dos outros membros da comunidade escolar, de forma que os interesses tornem-se recíprocos e se integrem a um grande objetivo comum.

Em vista disso, a FCPS pode oportunizar ao professor experiências que lhe permitam perceber a intencionalidade coletiva. Porém, como já falamos anteriormente, a intencionalidade não é algo passível de ser adotado a partir de um movimento de fora para dentro. Segundo Dewey (1979b),

nenhum pensamento ou ideia pode ser transferido como ideia de uma pessoa para outra. Quando uma ideia é dita, ela é para a pessoa a quem foi dita um fato e não uma ideia. A comunicação pode servir de estímulo para a outra pessoa compreender a questão e conceber uma ideia semelhante, ou pode abafar seu interesse intelectual e aniquilar seu incipiente esforço para pensar. Mas aquilo que ela aprende diretamente não pode ser uma ideia. Só refletirá, só obterá ideias lutando, de primeira mão, com as condições do problema, procurando e encontrando seus próprios caminhos. (DEWEY, 1979b, p. 175)

Para perceber o “grande objetivo”, o professor deve passar necessariamente por um processo de reflexão que possibilitará “um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega” (DEWEY, 1979a, p. 18). Para isso, “é necessário um esforço consciente e voluntário” (Idem) do docente para identificar os seus interesses, crenças, valores e conhecimentos relativos à prática educativa, analisá-los, e reconhecer a relação que se estabelece entre eles e o dos demais atores da comunidade escolar.

Identificar as próprias motivações e padrões enquanto professor é o caminho, portanto, para se ter atitudes mais conscientes e intencionais. É também, conforme dito pela coordenadora C21, a maneira pela qual o docente pode fazer escolhas mais éticas, em prol do benefício comum, em vez de estar sujeito a tomar decisões com base em vieses irrefletidos.

Algo muito difícil pro professor é identificar “o que que eu quero oportunizar?”. Eu vou oportunizar só o que eu quero? Só o que eu gosto? Só o que é legal pra mim? Eu vou monitorar só os alunos que eu gosto? Eu vou olhar só pros alunos que tem alguma questão que claramente precisa ser trabalhada? Ou vou conseguir ser justo e olhar pra todos? Ai eu acho que é uma camada emocional, sentimental, ética, que está nesse contexto de como você consegue se separar do outro e garantir que todo mundo ali está sendo olhado e que todos os conteúdos, as habilidades importantes pra criança, estão sendo trabalhadas. (C21, 2021)

Ter ciência da sua intencionalidade é poder agir a partir de um objetivo. Para Dewey (1979b) isso se trata de uma ação deliberada, que “subentende um fim conscientemente previsto e a operação mental de pesar os prós e os contras. Subentende também um estado consciente de desejo de atingir o fim” (p. 381). O oposto disso seria a alienação.

De acordo com a coordenadora C22, enquanto a autorreflexão e a tomada de decisão consciente são atitudes que levam à liberdade, realizar uma ação sem a consciência do seu porquê pode ser perigoso e desumanizador.

Todas as pessoas que colaboraram com o nazismo, quando eram perguntados "mas por que você fez isso?" a resposta era "porque eu estava seguindo ordens". Nesse lugar que chega no máximo da atrocidade humana é onde eu deixo de ser humano. "Eu estava seguindo ordens", não estava agindo por mim mesmo. Isso é muito perigoso. (...) [Em] uma pedagogia para a liberdade (...) o foco do trabalho é (...) a autorreflexão, é a tomada de decisão consciente do indivíduo, e consciente de que ele é parte de um sistema maior que ele. (...) Sou eu que estou fazendo isso, não é alguém que está mandando eu fazer. (C22, 2022)

Segundo o professor P02, a alienação decorre da atuação do docente sobre apenas uma parcela daquilo que é desenvolvido na escola, sem ter a consciência do contexto em que ela está inserida e das conexões que se estabelecem entre as partes.

Você só pega um pedacinho do aluno, um ano do aluno e aí você faz aquele pedaço daquela disciplina que você dá e em pouco tempo você se esquece porque você está fazendo tudo aquilo, né? Isso é alienação. Professores infelizes são aqueles professores que não veem mais sentido naquilo que eles estão fazendo, que eles não conseguem ver mais o todo. Aquele professor que chega em casa, fala “trabalhei hoje” e esquece tudo. (P02, 2021)

Imbernón (2000) aborda sobre a condição de “alienação profissional” ou “desprofissionalização” ao explicitar que a mesma decorre de se “marginalizar” o professor da função de propor valores (p. 33), reconhecendo no mesmo “apenas um caráter técnico” e condicionando-o à “espera de que as soluções venham dos ‘especialistas’” (p. 55), fruto de uma “visão bancária da educação” (FREIRE, 1978) e um modelo aplicacionista.

A compreensão das relações entre pontos aparentemente incompatíveis demanda uma leitura ecológica (BRONFENBRENNER, 1979) do contexto escolar, de forma a também perceber os exossistemas⁷¹ que influenciam esse cenário, como a relação da

⁷¹ “Um exossistema refere-se a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas nos quais ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, pelo que acontece no ambiente que contém a pessoa em desenvolvimento.” (BRONFENBRENNER, 1979, p. 25, tradução nossa)

gestão com as famílias dos estudantes e de demais instituições. O coordenador C24 traz essa compreensão ao dizer que

Não é só querer. Normalmente as equipes gestoras estão melhor intencionadas possível. Não é que fazem ou deixam de fazer alguma coisa por falta de vontade. É que tem todos os outros desafios que a gestão encara também, como as pressões das famílias. E isso serve para o público e para o privado. A gente vive um mundo muito louco, fluido, BANI⁷², que traz essa cobrança, esse imediatismo, esse individualismo. E as gestões das escolas têm que lidar com isso, com o público que trabalha nessa natureza, com famílias que vivem dessa forma, com o mercado, seja o mercado de trabalho, seja o mercado comercial que trabalha dessa forma. Então acho que isso é um grande desafio para sustentar a coerência. (C24, 2022)

Isso posto, ao mesmo tempo em que há de ser feito um trabalho individual – facilitado pelo coletivo – do professor adquirir lucidez sobre a própria intencionalidade, é necessário que os outros atores, com destaque para a gestão e coordenação pedagógica, também o façam e compartilhem suas percepções, tendo em vista que “para que uma organização mude é condição necessária que mudem, em simultâneo, as crenças os valores e atitudes dos que, pela sua ação, ‘constroem’ a organização” (CANÁRIO, 1994, p. 13).

Não se trata, portanto, de apenas *ver sentido*, mas de *construir sentido*, em parceria. Os entrevistados relatam que aderir ao “grande objetivo” não é uma ação única, mas sim um processo no qual o sentido é percebido a partir da repetição de experiências nas quais ele se evidencia.

Na medida em que essas coisas vão aparecendo no cotidiano e os professores vão encontrando o valor disso na sua prática, aí há chance disso vingar e do professor fazer. Não fazer porque na formação pediram, mas porque fez sentido, porque melhorou o trabalho dele, porque deu mais visibilidade da aprendizagem dos estudantes, porque os estudantes conseguiram, enfim, superar desafios que tinham. (P17, 2022)

Esse processo é ilustrado pela professora P17 por meio de uma metáfora com o engajamento na prática de exercícios físicos em uma academia de ginástica. Nesta comparação, a entrevistada dá a entender que, quando o docente se engaja no seu processo de desenvolvimento profissional com vistas ao “grande objetivo”, tal engajamento não está garantido, precisando ser permanentemente alimentado de sentido para se manter. Além disso, ressalta que não fazemos algo porque faz sentido

⁷² BANI é a sigla, em inglês, para Fragilidade, Ansiedade, Não linearidade e Incompreensibilidade.

para o outro, mas porque queremos obter ou continuar obtendo os resultados que nós vemos emergir a partir daquela prática.

Naquele momento que eu engajei, eu vou me matricular na academia. “Agora vai!” Mas se matricular na academia, apesar de um passo importante, é só o primeiro passo. Como é que a gente faz para frequentar essa academia depois? Acho que ninguém frequenta uma academia porque faz sentido pro outro, porque o outro diz que é bom. A gente só frequenta uma academia quando realmente aquilo começa a te fazer bem, quando você começa a ver resultados. Esse diálogo da formação com a prática é o lugar do frequentar a academia, (...) quando você começa a ver o resultado daquilo, mesmo que seja um pouquinho, aquilo mexe com você, você vai para casa lembrando, aquilo impacta um pouquinho a sua semana. Eu acho que isso que vai gerando o resultado. (P17, 2022)

Dewey (1978b) reforça essa mesma afirmação da entrevistada, explicitando que

o exercício da vontade não se manifesta por atitude externa: a formação de um hábito moral não pode ser confundida com a capacidade de fazer as coisas que se pedem. O exercício da vontade, pelo contrário, concretiza-se no sentido da atenção da criança ou do agente, e depende da intenção, dos motivos e disposições que acompanham o trabalho. (DEWEY, 1978b, p. 65)

Conforme já tratamos anteriormente, para o professor, ver sentido envolve ver como aquilo favorece a aprendizagem do estudante e a realização do seu trabalho. Ao verem os efeitos positivos de uma determinada conduta de seus colegas, os professores também se motivam a experimentar fazer diferente. O coordenador C24 contrasta esse processo com o de simplesmente acatar uma determinação da gestão, o que, por sua vez, seria pouco efetivo, como já mencionado pela professora P17. Em vista desta constatação, caberia à gestão promover condições para tal “contágio” ocorrer e explicitar os efeitos daquela prática, de forma a potencializá-la.

É inevitável que frutos vão sendo colhidos e boas experiências vão se acumulando no que diz respeito a atender essas crianças, trazendo mais significado para eles [professores]. A minha experiência mostra isso, que tem um contágio positivo daqueles que estão meio por fora, de ver a coisa rolando, se animando e querendo somar. É papel da gestão garantir tempo e espaço de qualidade pra essa troca acontecer, trazendo exemplos de como a coisa funciona e como todo mundo sai ganhando nisso. Diferentemente de simplesmente mandar fazer, porque a gente sabe que o mandar fazer tende a surtir pouco efeito na categoria docente. (C24, 2022)

Essa particularidade descrita pelo coordenador C24 pode ser compreendida a partir do “todo dinâmico”, uma característica dos grupos, nomeada por Lewin (1948c, p. 100) na qual “uma mudança no estado de qualquer subparte modifica o estado de todas as outras subpartes”. Canário (1994) defende que esse movimento seja previsto pelas iniciativas de formação continuada em contexto de trabalho como forma de facilitar “a

transformação das experiências vividas no cotidiano profissional em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e coletivo” (p. 5). Dessa forma, “os indivíduos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham” (Idem).

Esse processo, como dito pela professora P06, exige dos professores que acreditem na maneira proposta pela escola para conduzirem o seu trabalho e confiem que ela surtirá efeitos benéficos para o seu trabalho junto aos estudantes, dado que se trata de um processo lento, no qual muitas vezes não estarão nítidos os indicativos positivos.

O desafio é você convencer as pessoas. O desafio é você conseguir esse engajamento, (...) [de] todo mundo embarcar e a gente dizer "a gente vai acreditar nessa metodologia, a gente vai acreditar que isso vai nos ajudar". E é difícil mesmo, porque no começo as coisas vão indo devagar, as coisas não rolam como deveriam e as pessoas talvez não sintam a diferença daquele trabalho sendo feito. (P06, 2022)

Nesse processo de ação, reflexão e ação, com os professores sendo apoiados e desafiados, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) alertam ser necessário ao menos um ano para haver mudança de práticas de um docente no exercício do seu papel, cuja consolidação demandaria ainda mais tempo. Imbernón (2000) também ressalta que essa mudança é “muito lenta e nunca linear” em função de que “a pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação” (p. 16-17). Trata-se, para Oliveira-Formosinho (2009a, p. 17), de “uma pedagogia da lentidão, que sabe esculpir a mudança passo a passo”.

Exige-se sensibilidade para respeitar o tempo de cada um dos envolvidos, a fim de se alcançar um tempo do grupo, que ofereça espaço para as pessoas e as situações se desenvolverem em conjunto (MACHADO; FORMOSINHO, 2009). Esse processo de sustentação de uma proposta de formação continuada ao longo do tempo é o tema da próxima seção.

3.3.2. A sustentação da proposta de FCPS

Foi reiteradamente mencionada nos dados da pesquisa empírica a relevância de se sustentar o foco no objetivo definido para a formação continuada de professores. Conforme dito na seção “Continuidade, retomada e fechamento das ações” do segundo

capítulo, é frequente que o enfoque da FCPS seja descontinuado e se iniciem novas propostas sem que as anteriores tenham tido um desfecho apropriado. Em função disso, “é importante ter uma clareza do que se quer e sustentar aquilo, porque senão fica nesses altos e baixos, vai muda, muda, e a probabilidade de se perder a credibilidade é grande” (P19, 2022).

Os entrevistados falam em “um compromisso a longo prazo” (P13, 2022), que envolve “insistir numa constância, escolher prioridades e focar naquilo por um tempo” (P18, 2022). Para os professores, o entendimento é o de que, se aquela proposta é algo importante para a escola, deve-se persistir nesse enfoque. É feita por eles uma correlação entre ter compromisso com a continuidade de um dado projeto e a necessária priorização do que receberá atenção a cada momento.

O mais importante é compactuar com esses pontos, se perguntar "isso que é importante?", "sim", "então vamos fazer isso acontecer". Se eles são importantes mesmo, se tem compromisso com esses pontos, eu não vejo nenhum empecilho para fazer eles acontecerem. Se tem outras coisas importantes que passam por cima disso, é porque isso não era importante pra escola no final das contas. (P01, 2022)

A gente nunca pode deixar, se é algo que a gente quer. Se algo é importante para a escola, então a gente vai começar o ano com isso, a gente vai revisar isso no meio do ano, a gente vai fazer um balanço. E fazer escolhas. (P15, 2022)

Algumas coisas serão de uma reunião, aquilo que a gente julgar que tem que ser. Mas aquilo pra onde a gente jogar o foco e a escola quiser apostar, (...) a gente vai trabalhar profundamente durante um ano nisso. Não vai ser durante um mês, não vai ser durante 10 minutos, nem 15, nem nada. É nosso. Tem um projeto pedagógico, né? (P06, 2022)

Há, no entanto, alguns obstáculos que se colocam para a manutenção da continuidade da proposta de FCPS. Algo que pode gerar dúvida quanto à permanência em um determinado caminho é a resistência da equipe de professores ao apresentarem outros entendimentos quanto ao que deva ser priorizado.

[Tem] o desafio de sustentar a proposta mesmo quando ela fica difícil. Porque às vezes, quando parece que não está indo para o caminho que a gente quer, quando tem alguma resistência, a gente começa a sucumbir, se desfazer e abrir mão. (P17, 2022)

Outra coisa que atrapalha é o desânimo de não lutar pela coerência, porque uma certa hora de fato, deve baixar a bola assim, de "tô me esforçando tanto, não tô tendo retorno". É dizer "bom, essa é minha busca, esse é meu norte. A coerência é meu norte, não vou desistir disso. Bom, não deu aqui, vamo ali". (P06, 2022)

Como maneira de antecipar as discordâncias que poderão ocorrer no decorrer da experiência da formação continuada, a professora P06 sugere que o planejamento da FCPS seja apresentado aos docentes antes da sua implementação para que manifestem suas opiniões e questionamentos. A coordenadora C07 também expõe a importância de se ouvir os professores, contando com a facilitação dos coordenadores pedagógicos, para sustentar uma proposta de FCPS alinhada ao que ocorre na prática.

As pessoas precisam falar, botar para fora o que elas pensam. É muito potente elas poderem falar, potente nas perguntas, potente na reflexão. [Nosso papel é] facilitar, fazendo boas perguntas de volta, sem tentar dar resposta. (...) É trazer perguntas que nos ajudem a pensar em como diminuimos essa distância entre o que é esperado e o que acontece na prática. (C07, 2022)

Esse exercício, porém, pode ser desafiador, caso as possíveis críticas feitas sejam percebidas como direcionadas aos indivíduos responsáveis por aquela proposta e não à proposta em si.

É um exercício de muita abertura para quem está propondo, para poder ouvir o que as pessoas estão trazendo. Porque o papel aceita tudo, a gente faz um programinha num papel, fica super bonitinho e você consegue ver as relações disso com aquilo e tal. Às vezes, na prática, a coisa não rola desse jeito, porque as coisas precisam de ajuste. Acho que o caminho é apresentar o projeto e abrir para ouvir o que as pessoas têm a dizer a respeito, mesmo que pareça desrespeitoso. Abrir e falar "bom, eu aguento, eu tenho que aguentar. eu choro em casa depois, mas eu tenho que aguentar, eu tenho que ouvir". (P06, 2021)

Uma outra forma de realizar a escuta dos professores pode ser por meio do acompanhamento das discussões que ocorrem no cotidiano da sua prática, não necessariamente em espaços dedicados especificamente para isso. Assim se pode ter acesso a informações atuais quanto aos seus interesses e necessidades prementes de desenvolvimento profissional.

A escuta dos coordenadores e facilitadores tem que estar muito perto da gente, pra saber direitinho o que a gente está discutindo e levantando como hipóteses, (...) [e] quando tem alguma coisa que está difícil ou que a gente não sabe fazer. (...) Perceber quando o próximo tema de formação pode esperar um pouquinho, quando não... Como a gente fala aqui na sala de aula, é sentir o grupo. (P12, 2022)

Quando a gente pensa em formação, precisamos ver quais são as demandas e os interesses mais emergentes dali. Às vezes, por exemplo, a gente pode propor uma reflexão muito potente sobre avaliação, mas, na verdade, a emergência maior daquele grupo é entender organizações alternativas da sala. Então, acho que existe essa importância de se escutar aquele para quem são direcionadas as determinadas estratégias. (P16, 2022)

Sobre isso, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) pontuam a necessidade da escuta e sua documentação fazerem parte da práxis dos formadores em contexto.

Esses formadores precisam reconstruir a sua práxis formativa como espaço de escuta ativa dos respectivos formandos, o que implica reconhecer-lhes agência nos processos formativos e inclusão dos seus propósitos no fluir da ação cotidiana. Escutar e documentar a escuta implica responder incluindo, implica negociar os cotidianos formativos sustentando-se em encontros de pensamento e ação pedagógica. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 23)

As entrevistadas compreendem que a escuta dos professores, destacadamente quando se trata de suas contestações e reivindicações, também é benéfica na medida em que permite aos coordenadores pedagógicos identificarem o que é mais relevante para a prática do professor naquele momento, dando-lhes insumo para adequarem o planejamento das suas ações.

Quando a gente reclama da reclamação, a gente também precisa se perguntar por que que está vindo tanta reclamação? De onde está vindo essa reclamação coletiva? O indivíduo está querendo dizer o quê? (C07, 2022)

Às vezes eu vou pegar aquela pessoa que eu vi que fez cara feia na reunião, que estava emburrado e puxou os outros, e chamar para um papo "me conta, sinceramente, aí, o que que você achou?", porque talvez essa pessoa tenha alguma coisa que vai me ajudar a recalculer a rota. (C20, 2022)

O avesso da reclamação seria a indiferença dos docentes. Mesmo para exercer discordância, é necessário haver interesse em participar da co-construção do projeto da escola.

O professor não expressa o desacordo dele, então ele faz de conta. Isso não ajuda nem escola, nem o próprio professor, e é meio como se ele tivesse boicotando. (...) As pessoas precisam estar mexidas com a coisa, mesmo para discordar. Um grande desafio é conseguir o engajamento dos professores, a disponibilidade interna. Tirar o professor de uma posição de "isso não adianta nada", ou de indiferença, ou a posição mais comum que é "tô atolado de coisa, preciso desse espaço para fazer". (P06, 2022)

A atitude mais acertada, de acordo com a entrevistada, é a de construir a intencionalidade da FCPS a partir daquilo que os membros da comunidade escolar, em especial os professores, pensam e desejam. Entretanto, alerta para a possibilidade de que esse público ainda não tenha clareza quanto ao que seria mais adequado como proposta formativa. Neste caso, é sugerido que o planejamento da formação continuada seja feito e implementado com abertura para ser posteriormente avaliado e revisto.

Quem está nesse lugar de pensar a formação tem que se abrir para aquilo que as pessoas pensam e querem. E as pessoas muitas vezes não sabem, então vão ter que ser questionadas e falar "olha, a gente vai tentar, porque foi o que a gente

pensou aqui e nesse momento achamos importante. A gente vai avaliar depois". Se a gente fizer essa tentativa e ainda restar essa dúvida para as pessoas, a gente volta e repensa. (P06, 2021)

Mesmo que haja críticas, a resistência tende a reduzir quando há clareza, por parte de quem facilita o processo formativo, quanto ao processo sendo desenvolvido. Tanto para que a própria pessoa sustente para si o porquê daquela intencionalidade, quanto para que possa sustentar essa definição frente aos docentes.

O processo vai ser sempre árduo, porque em qualquer mudança cada um vai ter o seu ponto de vista, vai aceitar de acordo com a sua prática, com a sua experiência, com que acredita sobre educação. Mas eu entendo que é muito mais fácil se tiver um processo claro ali. (P19, 2022)

Não que as propostas devem ser fixas e super intolerantes, mas, se a gente pensou uma coisa com muito cuidado, é porque a gente está enxergando ali um percurso. Como é que a gente sustenta um pouquinho quando essa coisa se arrasta de algum jeito, ou como é que a gente dá clareza para as pessoas sobre o que vem a seguir, para que elas também entendam por que que a gente está acreditando nisso, nesse longo prazo. (P17, 2022)

Aqui acreditamos não ser possível anular a dissonância de percepções quanto ao que é mais relevante de ser feito a cada momento. A divergência será mantida, dada a própria natureza de um coletivo diverso.

Um dos riscos é a tendência que a gente tem de querer chegar num lugar de resultado, de resposta, de consenso. Quando se trata de prática colaborativa, a gente está também falando de pensamento complexo, de pluralidade de visões, e eu acho que a gente não vai chegar a consensos. Acho que o grande desafio é conviver com o dissenso. A tendência, e acho que o que coloca em risco a prática colaborativa, é tentar uma convergência. Não precisa. Às vezes não precisa convergir. (P14, 2022)

Em face disso, se exige das pessoas responsáveis pela FCPS que perseverem na condução da proposta da formação já presumindo a existência de divergências e encarando-as não como críticas pessoais, mas sim como reações a ações e ideias.

Tem primeiro uma questão atitudinal de quem conduz o processo, um desejo genuíno de sustentar a divergência e sustentar a colaboração de todo mundo, com toda a complexidade que isso venha a ter. (...) É difícil, tem que ter disposição, tem que ter estômago, não levar a divergência pro lado pessoal. Então eu posso divergir de você e te peitar, brigar, e depois a gente tá tomando café, absolutamente numa boa. Então acho que o primeiro passo é não pessoalizar as divergências e se propor a sustentar as divergências. (P14, 2022)

De acordo com a professora P17, para que a proposta de formação continuada seja mantida ao longo do tempo, é necessário o entendimento de que a mesma está a serviço do coletivo, não sendo incumbência de uma pessoa, mas da escola como um

todo. Segundo a entrevistada, tal compreensão deve partir da equipe de gestão e coordenação pedagógica.

A coordenação tem que fazer valer esse espaço [da formação continuada]. Tem que acreditar na importância desse tempo, na importância desse estudo, tem que dar valor para isso, sabe? E entender isso como uma coisa do coletivo, uma coisa da escola, uma coisa de todos e não uma coisa do formador que está lá naquele dia da formação. (...) Como é que a gente sustenta alguma coisa no longo prazo, como é que a gente fala da importância desse espaço, se a gente mesmo não dá essa importância, se a gente mesmo atravessa isso, não é? Quando a liderança abraça isso, valoriza, tende a funcionar melhor. (P17, 2022)

O coordenador C24 defende que a apropriação da FCPS pelos membros da comunidade escolar, em especial os professores, é favorecida quando há a participação ativa dos mesmos na sua elaboração. O projeto político pedagógico é o espaço privilegiado para o registro da intencionalidade da formação continuada e para que seja estabelecida e evidenciada a articulação entre ela e as demais iniciativas da escola.

A escola [tem que] ter muito claro, definido, discutido democraticamente com todos os atores da comunidade e criar o seu projeto político pedagógico, seja ele qual for, para orientação que for, e tentar ser fiel a isso pelo máximo de tempo possível. Porque eu entendo e eu vejo que as novidades na educação tomam um tempo, a mudança de uma cultura dentro de uma escola é um processo doído, árduo, trabalhoso e demorado. Nada é do dia para a noite, nada é de um ano para o outro, nada. (C24, 2022)

Os professores entrevistados chamaram atenção para o fato de que, tão relevante quanto planejar as propostas de FCPS é manter-se aberto para replanejar de acordo com o que emerge do cotidiano.

Como a gente trabalha com pessoas, às vezes você começa um planejamento e você percebe outras coisas no meio do caminho, você vai mudando, vai ajustando, mas tudo precisa estar muito bem organizado. (P10, 2021)

Eu acho que um plano de formação continuada é essencial, contando que existe a parte do planejado, do que a gente consegue planejar e que tenha a parte do imaterial, do imprevisto, do que vai acontecendo, né? Do humano, que uma formação continuada tem que dar margem pra isso, né? (P02, 2021)

Ao mencionarem elementos que poderiam ser dificultadores da construção de uma formação continuada significativa para professores e coordenadores pedagógicos, uma questão citada foi a da rigidez de “alguém ter um projeto inicial e não abrir mão dele” (P06, 2022). Um replanejamento da proposta de FCPS pode ser motivado pelo desengajamento dos professores, tempo mal dimensionado para aquilo que fora planejado ou novas necessidades de desenvolvimento manifestadas pelos professores ao longo do caminho.

"Achei que as pessoas iam se engajar de tal jeito e não se engajaram. O que que eu faço agora para que elas se engajem?", "Achei que ia demorar tanto tempo, e demorou outro tempo, como é que eu vou fazendo ajustes no percurso para ir chegando?" Porque quando a gente faz todo o planejamento esperando uma resposta X, às vezes a resposta que a gente recebe é Y, Z, né? Então um dos desafios é estar atento ao andamento da coisa e sustentar a coisa no longo prazo, né? É a escola valorizar o que está acontecendo e não jogar pro alto a cada novo acontecimento da rotina do dia a dia, senão se torna impossível fazer uma coisa mais longa mesmo. (P17, 2022)

A sustentação dessa coerência envolve, portanto, conduzir as propostas formativas na direção acordada, mantendo-se flexível para “recalcular a rota” do planejamento conforme emergirem necessidades não previstas no caminho do “grande objetivo” da escola, sobre o qual tratamos anteriormente.

É desafiador o tempo inteiro recalcular rota. Você fez uma formação, mas os professores trouxeram outras coisas. E aí, como é que você vai trabalhando em cima dessa formação para ela ir respondendo ativamente as trocas? (...) Na hora que você descobre o que você vai priorizar, é fazer um esforço mesmo de "nós vamos nos manter aqui, e outras coisas podem ir acontecendo, mas a gente vai atacando aos pouquinhos e vai continuar o caminho". Claro, se fizer uma rota errada, "não era por aí, os professores estão bem nisso", tudo bem, fecha e vai para algo que está mais urgente. Acho que nada é estanque, (...) que essas rotas sejam recalculadas, mas que elas tenham linhas, porque senão os professores se perdem, o formador se perde, a gestão se perde. (C20, 2022)

Assim como a coordenadora C20, a professora P17 expõe o aparente paradoxo de “seguir o planejado versus flexibilidade para acolher o que emerge” como sendo um dualismo inerente ao processo pedagógico. Apesar disso, ambas compartilham o receio de que, ao se priorizar o atendimento daquilo que emerge dos professores e do contexto escolar, se perca o rumo - ou saia da “trilha” - do que fora previsto para o processo formativo.

A gente precisa saber como mantém a coerência da formação com o cuidado com o educador. Nesse momento, eles estão gritando por simplesmente arrumar as salas. Como que a gente honra isso e ao mesmo tempo não perde a trilha [da formação]? (C20, 2022)

Por um lado eu estou dizendo "se você tem uma proposta, vai até o fim, mesmo que ela pareça que não está indo exatamente para onde você quer", por outro lado estou dizendo "mas vê o que vem no caminho e aí você vai ajustando". Tem um equilíbrio disso, que faz parte do processo pedagógico. (P17, 2022)

A mesma entrevistada se refere à realização de pausas periódicas durante o ciclo formativo com o intuito de criar condições para revisar o que for necessário à manutenção da coerência da proposta de formação continuada.

Como que a gente coloca no nosso planejamento considerar momentos de pausas e momentos que a gente vai deixar aberto pro que seja preciso ali? É

muito doído, porque a gente perde o caminho, né? (...) Agora no fim do ano será que não é a hora pra gente falar como foi pra cada um? (...) Como isso tá acontecendo? A gente precisava dar uma pausa aí, ouvir como foi, pra entender o nosso jeito de fazer. (C20, 2021)

Se é uma formação de um semestre inteiro, que pequenas reflexões e momentos de pausa a gente faz para não ir perdendo o fio da meada? (P17, 2022)

Manter um espaço vazio no planejamento da formação continuada é importante em razão de se saber de antemão que não é possível prever aquilo que será mais relevante para o desenvolvimento dos professores a cada momento do ciclo formativo.

A gente não precisa ter as respostas prontas, porque no meio do caminho novas práticas vão surgindo e você tem que deixar um espaço pro vazio também, pra que práticas de outras pessoas surjam. Não precisa todo mundo entrar e fazer o que a gente está propondo, pra que a gente possa caminhar junto. (C20, 2021)

Formosinho (2016) embasa a justificativa para tal atitude ao expor que

a ação humana não é completamente previsível, e, portanto, a aprendizagem e o progresso das crianças e dos profissionais também não o são. A educação é uma ação de pessoas com pessoas através de pessoas. As pessoas têm vontade e liberdade - o que quer dizer que não podemos prever com exatidão o resultado de qualquer processo educativo. Um ocasional aparente insucesso é o preço da liberdade humana. Esta não previsibilidade é inerente à liberdade humana - a capacidade de resistir e transformar a proposta inicial (FORMOSINHO, 2016, p. 23)

Apesar da coerência da proposta da formação continuada poder ser “rígida no começo, porque a gente também está rígido ali, ela precisa ir se abrindo. Para ser coerente precisa dar espaço” (P06, 2022). Esse espaço é o espaço da participação e da colaboração, sobre o qual trataremos agora.

3.3.3. Construção de uma cultura participativa e colaborativa

Na visão de mundo assumida nesta tese, sustentada pelos dados empíricos, entende-se que a gestão da FCPS é significativa para os professores e coordenadores pedagógicos se realizada de forma participativa e colaborativa.

A cultura de um coletivo que preza e colabora pelo bem comum é ilustrada pela professora P06, ao defender a necessidade dos professores brigarem por melhorias que seriam relevantes para a aprendizagem do estudante. A importância disso, segundo a entrevistada, deve-se à impossibilidade de apenas um ator da comunidade escolar, no

caso a gestão, estar atento a todos os elementos que impactam a sustentabilidade e a qualidade do trabalho oferecido pela escola como um todo.

Talvez tenhamos que brigar. E não é brigar no mal sentido, é brigar no bom sentido. Estamos brigando pela melhoria da escola e brigando no sentido de dizer "a gente quer esse espaço". Porque às vezes a direção, lá do lugar onde ela olha, pensa em outras prioridades, para entrar aluno, para a coerência de algumas coisas, para a imagem da escola fora, pros milhões de eventos que tem que fazer para divulgar. É que nem a gente tendo que resolver mil demandas dentro da sala de aula e esquecendo de olhar para o essencial. (...) E se a gente reage dizendo que a gente quer que o de dentro seja olhado, e é agora? A gente consegue. A gente consegue porque é para o bem da escola. A gente não está boicotando a escola, a gente tá querendo que a escola cresça. (P06, 2022)

As questões emergentes no cotidiano escolar, dada a sua qualidade complexa e sistêmica, apenas podem ser tratadas a partir de uma visão abrangente, advinda de uma grande diversidade de olhares, o que se obtém por meio da colaboração e da tomada de decisões coletivamente.

Com a complexidade do mundo que a gente está vivendo, crescendo esse número vertiginoso de habitantes, a concentração nas cidades, os problemas são sempre sistêmicos e eles vão se tornando cada vez mais complexos, então você não consegue, com uma pessoa, ter a visão de tudo. Você precisa trabalhar em colaboração. E muitas vezes a gente vai tomar uma decisão que não é a decisão "agora vamos para lá", mas a gente vai tomar a decisão que todo mundo acordou que é a melhor opção para o grupo. E a gente vai ser responsável coletivamente por isso. (C22, 2022)

A professora P18 dá o exemplo de uma decisão aparentemente simples, a definição das características do caderno a ser utilizado pelos estudantes, em que a escola se beneficia dessa multiplicidade de olhares. A entrevistada argumenta que, com a inclusão dos professores na tomada de decisões dentro da escola há maiores condições de se realizar propostas mais adequadas para os estudantes, favorecendo a coerência do trabalho da escola como um todo.

Talvez o pessoal do 9º ano consiga usar esse caderno, mas nos anos iniciais do fundamental eles destroem o caderno, eles não sabem lidar. Pra criança precisa ser brochura, porque senão o caderno fica feio. Essa é uma questão, aí tem a questão da folha, entendeu? Então, assim, "olha, a escola vai adotar um novo caderno". Tem que perguntar pros professores que tipo de caderno vocês acham que seria legal. (P18, 2022)

Esse mesmo ponto é exemplificado pela professora P16 ao alertar quanto ao risco de se partir de uma lógica simples e linear para definir a melhor solução para um

problema complexo⁷³. A entrevistada defende, como contraponto a isso, que os grupos envolvidos nas questões do contexto escolar sejam escutados e tragam as suas diversas visões sobre os itens a serem priorizados no processo de deliberação.

Quando a gente pensa em política pública, você interpreta uma determinada ausência e pensa numa ação que supra aquela ausência. Mas às vezes aquela ausência não reflete a causalidade de determinada situação naquele contexto. Por exemplo, você tem uma grande evasão de estudantes da escola e aquela escola tem pouco recurso. Então você coloca mais recursos aí naquela escola, aquilo ajuda em determinada medida, mas a evasão está acontecendo porque as crianças não têm como chegar na escola. (...) Tudo isso para dizer que (...) [é preciso] ter uma participação efetiva da sociedade civil para fazer isso [compreender mais a fundo uma dada realidade para estabelecer prioridades]. Quando a gente pensa em formação, precisamos ver quais são as demandas e os interesses mais emergentes dali. (P16, 2022)

Além disso, como também mencionado pela professora P16 na seção “Refletir em pequenos grupos”, o confronto de ideias, destacadamente em um ambiente plural e dialógico, é uma oportunidade de alargar uma percepção anterior sobre algo. Desse modo, o trabalho colaborativo se apresenta como um potencial gerador de aprendizagem.

Eu poderia enumerar uma série de dificuldades de trabalhar coletivamente e colaborativamente e eu acho que nenhuma delas é um empecilho para o aprendizado, elas fazem parte do processo de aprendizagem. Eu acredito na pluralidade e no diálogo, não só com o diferente, mas no confronto. (P14, 2022)

Essa mesma assunção é sustentada por Niza e Formosinho (2009, p. 347), ao dizerem que “as estruturas de cooperação vêm se revelando, em provas sucessivas de investigação, como as mais aptas para promover as aprendizagens e assegurar a socialização”.

Apesar de se saber dos benefícios da colaboração para o desenvolvimento profissional dos professores (FORMOSINHO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018), há alguns fatores que dificultam a incorporação dessa lógica nas interações e na tomada de decisões dentro da escola. O fator principal é o de termos sido educados a partir de princípios opostos aos da cultura colaborativa e participativa. A coordenadora C25 identifica essa como uma cultura meritocrática, em que a ação é motivada por aquilo que se receberá em retribuição:

A gente já passou por um processo, principalmente numa educação mais tradicional, que todos os professores passaram por ela, onde a consequência é

⁷³ Padrão sobre o qual falamos nas seções “Expectativas sobre o trabalho docente” e “Desenvolvimento Profissional do Professor”.

meritocrática, você só faz pra conseguir alguma coisa que você já sabe exatamente o que é. E isso é difícil quando você quer ter ambientes colaborativos. (C25, 2021)

A coordenadora C22 reforça esse argumento dizendo que “a gente vai se deparar com a dificuldade de colaborar em si, que é muito própria de todos os profissionais hoje maduros que estão nesse mundo, porque a gente não teve na nossa escolarização essa experiência da colaboração” (C22, 2022). Fomos criados em uma cultura em que a tomada de decisões importantes na nossa vida era atribuída a outras pessoas, o que ocasionou a falta de repertório para agir a partir da lógica da colaboração e da participação democrática.

Se todos nós fomos formados nessa educação de poder, nos condicionamos a estarmos nesse lugar da obediência de alguém que vai me dizer, ou da rebeldia, mesma coisa... Se nós todos estamos muito acostumados a esse lugar de que alguém me avalia, alguém me julga e eu dou esse poder pra essa outra pessoa, ou outras pessoas, quem é então o profissional que vai construir essa nova formação, nessa nova estrutura? (C22, 2021)

Nos dados da pesquisa empírica foram identificadas duas consequências que derivam da relatada falta de repertório quanto à colaboração e participação democrática. Uma é o receio de dar espaço para os professores exercerem autonomia em processos colaborativos e de tomada de decisão; a outra é vivenciar essa proposta a partir de uma lógica procedimentalista⁷⁴.

Quanto ao primeiro ponto, os entrevistados demonstraram que se deseja para os professores o mesmo que se deseja para os estudantes – “a mesma cultura de aprendizagem que eu quero construir dentro das salas, que é de autonomia, de investigação, de questionamento e reflexão profunda, é essa cultura que eu preciso pelo corpo docente” (C22, 2021) – e que os desafios para o desenvolvimento dessas atitudes também são homólogos entre si.

Me parece que o maior desafio da formação de professores é que a gente não conta com a autonomia dos educadores, né? Fica a gente sendo responsável por todos os cantinhos e isso é o oposto do que a gente quer em sala de aula. A gente quer alunos autônomos, que busquem, que se interessem, que façam perguntas, né? Então, acho que os mesmos desafios que as professoras estão vivendo ali, a gente vive aqui. (C20, 2022)

⁷⁴ O procedimentalismo se refere a “um modelo de democracia constitucional que não se fundamenta nem em valores nem em conteúdos substantivos, mas em procedimentos, que assegurem a formação democrática da opinião e da vontade dos cidadãos.” (RIBEIRO; CZELUSNIAK, 2012, p. 201)

Ferreira (2008) manifesta-se sobre esse ponto alertando para o desequilíbrio de poder presente no modelo comum de formação continuada, em que há uma clara divisão entre “formadores” e “formandos”, o qual não favorece a apropriação pelo professor do seu próprio processo de aprendizagem.

de um lado os gestores, decisores, planejadores e formadores; do outro, os “formandos” que “frequentam” as ações de formação. Isto é: de um lado os que definem prioridades, necessidades, cursos e programas de formação; do outro, os “carençados” da formação. Ora, essas lógicas estão de tal modo enraizadas que (...) tendem a sobrepor-se ou a confundir-se, na prática, com o próprio conceito de formação contínua (...). Essas lógicas têm implicações pedagógicas na formação, na medida em que os professores tendem a ser encarados como formandos-alunos e não como adultos e profissionais sujeitos e autores da sua própria formação. Estabelecendo, por um lado, a separação entre funções de concepção e de execução e, por outro lado, a separação entre espaços e tempos da formação e espaços e tempos do trabalho, não propiciam a autoformação e a aprendizagem coletiva entre pares, em modalidades de interformação e ecoformação. (FERREIRA, 2008, p. 244)

Apesar de haver o desejo de que os professores exerçam sua autonomia na FCPS, se pondera que, para isso, é necessário maturidade, disciplina e exercício contínuo dessa atitude.

Eu penso que a formação de professores idealmente pode ser um lugar de autonomia, de que cada professor vai construir um pouco o seu processo. Mas para chegar nesse lugar de autonomia, precisa muita maturidade, precisa muita disciplina. Precisa tempos fazendo isso, enxergando o valor disso. (P17, 2022)

Aqui se entende, portanto, que a autonomia apenas é passível de ser desenvolvida por meio da prática. Porém, é necessária a confiança da gestão e da coordenação pedagógica para se oferecer aos professores oportunidades de exercitá-la. Ocorre então um ciclo vicioso: quando não há confiança, não se oferece espaço para o exercício da autonomia, a qual, sem ser praticada, não se desenvolve, o que por sua vez pode gerar motivos para não se confiar em abrir espaços para a autonomia do professor.

A respeito desse tópico, em entrevista realizada em 2021 a professora P06 se referiu à “metodologia de ‘vocês têm dois minutos pra isso, agora cinco pra aquilo’” como uma proposta que não a atendia em suas necessidades formativas tendo em vista a sua demanda por “mais tempo de troca, mais tempo de ouvir, mais tempo de refletir, (...) essa tranquilidade de ‘então gente, hoje nós temos um tema e vamos conversar sobre ele à vontade’” (P06, 2021).

Em 2022 a mesma professora retomou esse assunto, compartilhando sua suposição de que a motivação para tal prática seria o receio de os professores não

cumprirem com a proposta feita, “como se o excesso de tempo fosse fazer as pessoas se dispersarem de uma coisa que se quer olhar” (P06, 2022). Podemos identificar nessa fala um entendimento de que há, por parte dos facilitadores da FCPS, uma falta de confiança de que os professores manterão autonomamente seu foco e comprometimento.

Um modo de quebrar esse ciclo foi mencionado pela coordenadora C20: oferecer as condições adequadas para que os docentes desenvolvam a sua autonomia, mantendo-se disponível para apoiá-los nesse processo, mesmo que ainda não estejam “prontos”.

Eu costumo estruturar [nas formações com as professoras] “primeiro a gente vai fazer isso, aí você tem 3 minutos, depois mais uns x minutos para aquilo”. Acho que às vezes funciona, mas eu mesclaria com momentos “você precisam fazer o planejamento até segunda, se organizem, eu confio em vocês”. (...) E exigir deles o melhor. Só que a gente não exige deles o melhor porque a gente nem espera deles o melhor, né? A gente fica dando todas as condições, porque já sabe que vai se decepcionar. Então, talvez, junto com a formação, formá-los [para se autogerirem] mesmo. Dar um desafio, com mais tempo, para ter mais profundidade, em vez de fazer mais coisas em pouco tempo, (...) e aí dar feedback em cima das entregas. “ó, acho que dá pra ir mais, e tal”. (C20, 2022)

De acordo com a coordenadora C22, no processo colaborativo a prioridade não é trilhar o caminho “certo”, mas sim o caminho que os membros do grupo foram capazes de escolher juntos naquele momento. O fortalecimento da musculatura necessária para colaborar depende do exercício daquele coletivo ir aprendendo na prática quais os melhores caminhos para eles próprios, dentro da particularidade daquela comunidade. Isso exige que os integrantes do grupo confiem em si mesmos e uns nos outros.

A gente precisa se ouvir e tomar uma decisão em cima de alguns princípios. E com certeza, não será a melhor decisão, mas é a decisão com a qual conseguimos viver com. (...) [Qual a razão de ir] pra frente tomando uma decisão que o grupo acha que é a melhor? Para que eles descubram juntos se aquilo era melhor ou não. Isso é uma coisa muito interessante, porque eu não estou dando uma trilha, eu estou dizendo “confiem em vocês mesmos”, “confiem uns nos outros”, e para isso eu preciso escutar, para isso eu preciso fazer acordo. E a gente não aprendeu a fazer isso. (C22, 2022)

A segunda consequência da falta de referências quanto a colaborar e participar democraticamente é vivenciar a democracia pela via procedimentalista. Estamos familiarizados a uma vivência democrática procedimentalista, limitada ao uso de métodos e processos, em detrimento “da substantividade dos objetivos, das decisões e dos conteúdos democráticos, das práticas de diálogo, de argumentação e de participação na

tomada das decisões educativas” (LIMA, 2018, p. 17). Do mesmo modo, os espaços de gestão escolar “tornaram-se mais instrumentais e menos espaços de discussão política” (TORRES, 2022, p. 394).

É preciso ter cautela para não confundir tal perspectiva instrumental e procedimentalista da democracia com a experiência democrática em si, já que essa é apenas uma de suas possibilidades. De acordo com Lima (2005), os indivíduos não nascem participativos, tendo, em função disso, que aprender a exercer a participação democrática. Segundo o autor, tal aprendizagem apenas se dá pelo exercício contínuo da participação ativa e do debate nos processos de tomada de decisão:

É decidindo através da prática da participação que se aprende a participar e que se adquirem os saberes indispensáveis, a confiança necessária à expressão e à luta política, a coragem cívica que nos impele a correr os riscos inerentes à participação ativa. (LIMA, 2005, p. 76)

Devido à falta de repertório com relação a essa cultura, existe o risco, apontado pelo professor P17, de que se faça apenas uma simulação dessas práticas dentro da escola, sem que elas de fato sejam colaborativas e participativas.

Eu vejo o risco quando a gente faz um simulacro disso, quando a gente faz de conta que a gente está abrindo pro professor colaborar, pro professor dar pitaco na minha função e, na verdade, eu já tenho a minha intencionalidade absolutamente clara para mim mesmo. E eu só digo que o processo é colaborativo para que isso gere pertencimento, mas na verdade eu já sei onde eu quero chegar. (P14, 2022)

De acordo com o mesmo entrevistado, o processo não é participativo e, portanto, democrático, se quem o está facilitando o conduz na direção daquilo que deseja alcançar, mantendo-o impermeável ao que pode emergir dos participantes.

Se eu estou de fato partindo de uma pergunta genuína para a formação, eu não tenho como prever quais vão ser as reações e as contribuições dos professores. Agora, se eu sei onde eu quero chegar e conduzo demais, fecha o processo, acabou. Eu estou só estimulando uma participação dentro do espaço de fala, respeitando que todo mundo tem direito à fala, mas isso não significa que as pessoas contribuam de fato. Só um, né? (P14, 2022)

Um outro fator que dificulta a cultura de colaboração e participação coletiva nas escolas é muitas vezes se atribuir ao indivíduo, e não ao coletivo, a responsabilidade pela qualidade do trabalho oferecido pela escola (BALL, 2005). Essa circunstância de isolamento do professor dentro das escolas é descrita por Lortie (1975) ao conceituar as “egg crate schools”, escolas caixa de ovo, em tradução literal, “organizadas em torno da

separação dos professores e não da interdependência dos professores” (p.14), com salas de aula que se comportam como células autossuficientes.

Dado esse cenário, “quando as coisas dão errado, é um sentimento de desamparo...” (P04, 2021), porque “quando uma coisa acontece, parece que a culpa é deles [professores], então eles jogam a batata pra escola e a culpa é da escola, e a gente fica jogando batata quente, porque na verdade a gente não está sabendo muito bem o que fazer com isso” (P06, 2021).

Uma cultura de colaboração e participação democrática na escola pressupõe que os seus membros, em especial os professores, sintam-se confortáveis e inclusive convidados a comunicar aquilo que identificam como podendo ser melhorado em prol do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes (DEWEY, 1979b).

Essa postura tem relação íntima com as três atitudes que, segundo Dewey (1979a), precisamos cultivar para exercitar o pensamento reflexivo: um “espírito aberto” para estar disposto a explorar diferentes perspectivas, sem preconceitos ou fechamento para ideias divergentes; um “interesse absorvido” para imergir no assunto em questão, buscando compreender todos os aspectos relevantes e desenvolver uma conexão pessoal com o tema; e “responsabilidade” para considerar as implicações de suas decisões e ações, bem como aceitar a responsabilidade pelas escolhas feitas.

A professora P07 destaca que essa cultura também envolve a percepção das questões cotidianas da escola como sendo responsabilidade de toda a comunidade escolar, e não de uma pessoa ou categoria profissional específica.

[Precisamos] criar uma cultura entre os professores de que o que você aponta do que está observando que está acontecendo na escola, não é apontar o dedo, é dar uma sugestão de melhora. (...) É uma cultura a ser criada, com muito diálogo e reflexão. É um ambiente democrático, em que todo mundo tem voz, todo mundo é capaz de dizer os problemas e esses problemas vão ser resolvidos coletivamente. Não tem isso de culpa, é de todo mundo. Eu acho que tem um pouco a ideia de que se o problema é de todo mundo, está todo mundo isento. É justamente o contrário. Se o problema é de todo mundo, o que cada um precisa fazer pra resolver? (P07, 2021)

Em oposição a isso, a professora P16 indica a maneira como situações problemáticas são expostas em uma cultura em que há uma responsabilização do indivíduo pelos sucessos e insucessos dentro da escola⁷⁵.

⁷⁵ Como vimos nas seções “Expectativas sobre o trabalho docente” e “Desafios e Caminhos para cultura de professores pesquisadores e reflexivos”.

Eu acho que quando a gente constrói uma crítica, ela tem que ser uma crítica já construtiva, pensando num encaminhar daquela situação, e a pessoa que recebe a crítica tem que entender como um processo de construção. Já estive em coletivos em que a coisa fica pessoal muito rápido e aí não é uma reflexão sobre a prática, isso acaba sendo uma reflexão sobre o indivíduo, sabe? (P16, 2022)

O professor pode se isentar da participação coletiva ao temer sofrer alguma retaliação por expor um aspecto da dinâmica escolar aparentemente não percebido pela gestão. A segurança de saber que sua contribuição será bem-vinda dá sustentação para a criação de uma cultura em que todos prezam e agem pela melhoria do trabalho oferecido pela escola.

Se você vê um ponto cego e pensa “Eu vou falar sobre isso aqui? Sei que vai dar um problema do caramba!”, daí continua o ponto cego. Agora você vê um ponto cego e fala, “Nossa, que importante ter visto isso aqui, acho que eu posso colaborar pra mudar, e quando eu trouxer isso à tona, isso não vai ser prejudicial pra mim mesma”, você vai lá e resolve. (...) A gente fala de cultura de sala de aula, que você pode errar e ninguém vai te zoar, é isso também pros professores, né? (P07, 2021)

E lembrar que quando está mal, o professor tá falando dele, gente, o professor não tá falando da escola. (P06, 2021)

A professora P12 relata sentir-se segura justamente por haver uma relação de confiança mútua entre ela e a coordenadora pedagógica e por identificar que as suas ações são orientadas para o bem e desenvolvimento de todos – dela própria, das professoras e dos estudantes.

Acho que é uma confiança, tanto ela comigo, quanto eu com ela, um sentimento de “ela está aqui porque ela quer o melhor para essas crianças, ela quer o melhor pra mim também, ela quer o melhor pra todo mundo, até pra ela mesmo”, sabe? É um trabalho em conjunto mesmo. (P12, 2022)

Para além da cultura da responsabilização individual e da nossa falta de referências quanto a como colaborar e participar ativamente em um ambiente democrático, um terceiro fator dificultador é o de que o processo de desenvolvimento de uma cultura colaborativa, assim como o da construção da democracia (MICHELS, 1982) é lento e demandante. Concordamos, assim, com Torres (2022, p. 397) quando diz que “a ditadura dos tempos curtos parece encolher a participação democrática”.

Como dito pela coordenadora C07 (2022), “Criação de cultura é ter muita clareza dos grandes objetivos e cuidar. Cultura nesse lugar de cuidado. Vamos cuidar todo dia, vamos cultivar todo dia para que esse grande objetivo seja alcançado”. Outras vezes nessa tese foi utilizada a imagem do desenvolvimento de uma planta fazendo

referência ao processo de desenvolvimento dos professores e da própria escola: “você se enxergar como a parte que floreira mas a parte que também dá sustentação, porque você também é parte dessa resposta” (C25, 2021); “olhar pra plantação e pensar como eu oportunizo os frutos” (C21, 2021); “como que a gente estrutura o trabalho para poder ver esses outros padrões florescerem?” (C22, 2021); “eu estou aqui trabalhando na raiz da árvore e ninguém está nem vendo, mas isso precisa virar uma flor bonita no final” (C22, 2022); “enquanto [as pessoas] não veem, um pouquinho que seja, o resultado das coisas na prática delas, no dia a dia, fica mais difícil desse terreno de fato dar novas plantinhas” (P17, 2022).

Dewey (1979b) também usa a metáfora do cultivo para se referir à contínua auto-renovação demandada para que uma comunidade se mantenha democrática, descrevendo que “esta renovação se efetua por meio do crescimento educativo dos componentes imaturos do grupo” e que “a educação é, portanto, uma incentivação, um alimento, um cultivo” (p. 11). Cultivo esse que exige saber para onde se quer ir e ter consistência na realização de ações que vão nessa direção.

O primeiro passo é, de acordo com a coordenadora C07, a escola afirmar a sua intenção de que o grupo de professores participe da tomada de decisões e seja escutado, e “pensar assim ‘quero ter na minha escola professores capazes de tomar decisões, de participar e de entender e estou aberta para entender o que eles trazem, como parte do processo de criação dessa instituição que eu desejo ter’” (C07, 2022). Segundo a professora P06, para que essa proposta se sustente no tempo, deve estar prevista no projeto político pedagógico da escola e no planejamento das ações a serem realizadas junto aos docentes.

O que impede [o processo de tomada de decisão conjunta e refletida] é isso não estar claro no projeto de formação e não ter esse tempo destinado dentro do projeto pedagógico da escola. Esse tempo tem que ser considerado dentro do projeto pedagógico. (P06, 2022)

Os entrevistados compartilharam que, para uma iniciativa institucional se sustentar é necessário que a gestão da escola acredite e valorize esse projeto, caso contrário ele não é priorizado frente a outras iniciativas, sendo frequentemente interrompido: “Tem que ter uma coisa da gestão assumir que isso é importante, (...) [senão] já era” (P06, 2022). As propostas da formação continuada não terem o respaldo

da gestão da escola faz com que, segundo a professora P16, sua proposta se fragilize, tornando-se menos significativa para os professores e, portanto, os desengajando.

Quando a formação se propõe a ter um espaço, e esse espaço não é respaldado pela instituição, isso fragiliza tanto a eficácia da estratégia, quanto o engajamento da equipe docente. Quando a gente pensa educação com adultos, é difícil manter o engajamento a longo prazo quando existe essa ausência de sentido. (P16, 2022)

Como ilustramos na seção anterior, os professores precisam ver sentido em colaborar. É tal como mencionado pela professora P04 (2021), “Acho difícil de falar ‘gente, vamos todo mundo agora sentar e fazer’. Se as outras pessoas não acharem importante, elas não vão fazer, né?”. Para colaborarem entre si, é necessário que as pessoas confiem no processo e uns nos outros. Dentro de um coletivo, pode haver pessoas que, por não verem sentido em colaborar, resistam ao processo e busquem “derrubar o trabalho”.

O coletivo pode depender do estado emocional, de entrega e de confiança de cada um. (...) Pode acontecer de ter pessoas ali que estão meio jogando contra, que não veem valor nisso, que às vezes estão numas de derrubar o trabalho, acontece. (...) E aí, quando você está num coletivo maior, pode acontecer que pessoas que estão nesse lugar emocional, de achar tudo uma grande besteira, puxarem todo o grupo um pouco para baixo, no sentido do engajamento, da energia. (P17, 2022)

Para a coordenadora C22, colaborar não é e não pode ser uma obrigação, mas em função da complexidade do mundo do trabalho e questões, como a previsibilidade financeira, professores podem se manter na equipe docente de determinada escola mesmo sem concordar com as suas propostas.

Colaborar não pode ser uma obrigação. Na verdade, nunca é, para ninguém. Porque chega uma hora, se eu não consigo colaborar naquele grupo de trabalho, dentro daquela instituição, pode ser que eu precise sair daquela instituição. Isso acontece muitas vezes, até por questões morais e éticas, “Mas com isso eu não concordo. Foi ótima a jornada até aqui, eu vou embora”. Muitas vezes eu também vejo que os profissionais às vezes ficam porque “é o meu emprego”, “o meu trabalho”, “a minha carreira” e “a minha aposentadoria”, “eu vou ficar aqui”. Dentro do mundo profissional tudo isso entra também. (C22, 2022)

Segundo o coordenador C24, a possível resistência dos professores a colaborarem entre si pode ser amenizada caso lhes sejam providas condições adequadas para que isso ocorra, como espaço e horário de trabalho remunerado.

Tem três pontos desejáveis para que a participação coletiva aconteça: ter tempo de qualidade pra isso, então abrir espaço na semana do professor, hora paga para que isso aconteça; ter um espaço adequado de troca; e esses 2 vão ajudar

no terceiro ponto, que é quebrar um pouco a resistência dos professores. (...) Acontece de ter professores que são mais resistentes à troca, à colaboração, por sua própria natureza, pela maneira como eles foram criados e educados e experiências de trabalho. (C24, 2022)

Conforme o relatório da UNESCO de 2022, “a colaboração não deve simplesmente sobrecarregar os professores com maiores responsabilidades, mas deve ser apoiada e financiada” (UNESCO, 2022, p. 85). O mesmo entendimento é compartilhado por outros entrevistados, como a coordenadora C07, a qual defende a necessidade de se garantir espaço e as demais condições para que o grupo se reúna, delibere junto, e colabore entre si.

Você não lidera pessoas, você lidera com pessoas. É isso, é gestão democrática, é participação coletiva, é potência no todo. E a potência no todo não significa todo mundo falando ao mesmo tempo, porque daí ninguém se ouve. São espaços específicos para que cada um tenha voz e, a partir dessa voz de cada um, a gente construa convergência. (C07, 2022)

Uma condição que influencia a qualidade do entrosamento entre as pessoas é a definição do tamanho do grupo, como tratamos na seção “Reflexão em pequenos grupos”. De acordo com a professora P17 (2022), “quando a gente fala de coletivo, de colaboração, é bem desafiador pensar numa colaboração entre cem pessoas ao mesmo tempo, em que todo mundo sinta que a sua parte fez diferença”.

As condições para colaborar nem sempre são tão concretas como um espaço adequado ou a definição da quantidade de participantes de um grupo. Muitas vezes dizem respeito à facilitação das interações entre os participantes, o que pode condicionar como se desenvolverá a colaboração.

Eu vejo que não é só oferecer o espaço de conversa, mas também oferecer uma estrutura que permita que as pessoas conversem de forma mais profunda e reflexiva, sabe? Um lugar onde a gente garanta que todo o grupo, cada um, possa ser escutado. (C22, 2021)

Em função da nossa falta de intimidade com trabalhar colaborativamente, é provável que coexistam múltiplos entendimentos do que seja colaborar, o que pode ser um potencial gerador de desentendimentos entre os professores. Isso posto, faz-se necessário estabelecer coletivamente quais princípios, critérios e combinados nortearão o exercício colaborativo dentro daquela comunidade escolar específica, para que se parta de um parâmetro comum a todos.

A gente não é muito acostumado, na nossa cultura, ao trabalho colaborativo, né? Você trabalha ali em pequeno grupo, mas normalmente tem uma demanda

que você acaba carregando tudo sozinho. Então como é esse colaborar? Nesse colaborar eu tomo as minhas iniciativas sozinho? Eu compartilho com o outro? Ainda é difícil pra gente entender o que é esse colaborativo. E porque tem sempre aquela questão pessoal de cada um, da fogueira das vaidades, que a gente sabe que todo lugar tem, é um princípio de ser humano. (P19, 2022)

Se eu quero colaboração, quais são os valores e os princípios que norteiam as decisões? E quais são os acordos que nós vamos fazer toda vez que a gente sentar para tomar uma decisão? Como que a gente toma a decisão? Quais são as práticas, quais são os protocolos? Qual é a regularidade disso? Em que momento? O que a gente faz na segunda, na terça, na quarta? (...) Sem isso, uma comunidade não caminha para frente e sempre vai ter que alguém tomar a decisão no final. (C22, 2022)

Para se trabalhar colaborativamente, o coletivo há de ter claro para si para onde deseja ir, conforme falamos na seção “A visão e adesão ao grande objetivo”. A partir disso, demanda-se o desenvolvimento de acordos, protocolos e um modo de se comunicar que favoreçam a colaboração.

Muitas vezes se fala de trabalho colaborativo, mas não criaram as condições para que os participantes tenham acordado a intencionalidade, que é pra onde eles querem ir. (...) Precisa da instrumentalização de protocolos, de acordos, com outro jeito de falar e escutar. Então, por exemplo, tecnologia social de conversa, gestão do tempo compartilhada, construção de conhecimento compartilhada, negociação para uma entrega comum, capacidade de tomada de decisão compartilhada. (C22, 2022)

Pensar como você colabora com o outro e como você consegue fazer isso com essa delicadeza de ouvir todo mundo e se aquietar, pra não ficar criticando muito. Perceber aquilo que o outro traz, aquilo que você pode aprender com ele, isso exige um tempo, um esforço e uma formação. (P06, 2021)

Dentre os acordos relativos à colaboração entre os professores, os entrevistados consideraram necessário um que defina quais tipos de decisão podem ser tomadas de forma participativa e quais não.

Algumas decisões não são participativas, outras são participativas. As que são participativas a gente vai abrir canais para que eles [os estudantes] participem e as que não são participativas a gente vai abrir canal para que eles possam compreender. Eu acho que isso precisa sempre ter, com os professores também. (P18, 2022)

É um processo de transparência da instituição quanto à participação efetiva do coletivo, do poder do coletivo, de onde pode ser tomada decisão por eles, onde não pode. (C07, 2022)

Isso porque pode ser um motivo de frustração e conseqüente desengajamento quando os professores são levados a crer que haverá uma oportunidade de tomada de decisão por eles, mas por fim haverá uma decisão institucional. A professora P17 levanta

esse mesmo ponto de atenção, sugerindo que não se abra espaço de discussão sobre questões que, naquele momento, não terão abertura para serem redefinidas.

A gente tinha momentos de discussão para resolver problemas pontuais, aí aconteceu uma sensação de que a equipe docente teria um posicionamento efetivo para resolução daqueles determinados problemas. Depois descobriu-se que não, porque essas determinações já tinham sido postas institucionalmente. Isso foi muito frustrante. (P16, 2022)

Se vai propor uma formação em algo que é um ponto crítico entre professores e a instituição, então tem que ter abertura para poder ouvir, transformar. Se não vai ter abertura para ouvir, transformar, não adianta fazer uma formação. Não adianta refletir, pensar, discutir, se no fim você vai fincar o pé e falar "não, mas aqui é assim". (P17, 2022)

O professor P14 entende tais acordos como sendo as “regras do jogo” e sugere que uma dessas regras seja relacionada aos papéis a serem exercidos pelos professores no processo colaborativo.

Dentro dessas regras do jogo, [precisamos] criar regras que de fato estabeleçam diferentes funções e de que modo as diferentes funções podem se contaminar ali, no trabalho colaborativo. (P14, 2022)

Em seu depoimento, o professor P01 compartilha um desconforto decorrente dos obstáculos que se colocam no caminho do processo colaborativo em razão da falta de clareza quanto aos papéis e responsabilidades a serem cumpridos pelo grupo de professores e coordenação pedagógica. Segundo o entrevistado, uma consequência disso pode ser a de, por um lado, várias pessoas estarem desempenhando uma mesma função e, por outro, uma incumbência ter ficado desassistida por não ter sido atribuída a ninguém.

Muitas vezes acho que a gente não tem repertório pra criar as coisas de uma maneira coletiva, tem coisas que ficam meio num limbo, porque tá todo mundo fazendo e às vezes tem coisas que ficam esquecidas. No próprio trabalho de criação dos projetos, tem coisas que são mais óbvias quem que vai fazer e tem coisas que não são muito óbvias, de não ter um dono daquele pedaço do projeto ou daquele projeto ou que precisam do aval de muitas pessoas envolvidas, então ficam travadas e empacadas. Aí elas demoram pra acontecer e muitas vezes acabam nem acontecendo, porque a colaboração envolve alguma burocracia também em certo sentido, né? (P01, 2022)

O mesmo cenário é ilustrado pela professora P04, ao dizer que

Quando está todo mundo na mesma posição é um baita "deixa que eu deixo" e é difícil negociar. (...) Precisa que seja claro que algumas pessoas são responsáveis por algumas coisas e outras por outras. E todo mundo pode colaborar, mas quando todo mundo é dono de tudo, talvez ninguém consiga de fato relaxar. (P04, 2021)

Um outro elemento demandado no exercício da colaboração são as habilidades relacionais e a sensibilidade para perceber o outro e o contexto no qual se inserem, em suas necessidades, limites e possibilidades.

Trabalhar colaborativamente envolve relações horizontais [e verticais]. A horizontalidade de um grupo é o vínculo, a capacidade de interagir, trocar ideias. Há também uma verticalidade, que é do indivíduo conseguir se manter íntegro consigo próprio naquele grupo e ao mesmo tempo ser parceiro, compromissado com o grupo. Nem todo mundo consegue. (...) Não é sobre se esconder no grupo, é sobre tomar responsabilidade conjuntamente a partir de discussões, conversas, profundidade de reflexão crítica. (C22, 2022)

Conforme apontado pela coordenadora C22, o mesmo movimento também há de ser feito voltando-se a si próprio. Em um regime de colaboração nem sempre aquilo que se acredita individualmente é o que será decidido pelo grupo, o que requer dos participantes que se conheçam, para que tenham condições de identificar e comunicar aquilo que lhe é negociável ou inegociável, em prol do benefício comum.

[Saber colaborar] também sempre significa um conhecimento sobre si próprio, porque é óbvio que se eu tenho dez pessoas num grupo e precisamos tomar uma decisão única, nem todo mundo vai ser contemplado. Então, qual é a negociação que cada um desses dez precisa fazer consigo próprio pra poder caminhar com uma decisão que é do grupo? Porque muitas vezes, assim, "ah, quem decidiu foi o fulano, eu não concordei com isso". Mas esse é o tipo de fala que mostra uma imaturidade daquele grupo em trabalhar colaborativamente. (C22, 2022)

Essa é uma atitude que se assemelha à descrição de Dewey (1979b) quanto ao comportamento de um indivíduo quando se depara com novas condições que o restringem de manter-se agindo como estava acostumado. Nessa situação, que demanda uma tomada de decisão,

Nós nos voltamos, então sobre nós mesmos, para reorganizarmos nossas atitudes antes de nos empenharmos em um determinado e definitivo modo de proceder. A não ser que abramos caminho com a força bruta, deveremos modificar nossos recursos orgânicos para adaptá-los aos aspectos característicos da situação em que nos encontrarmos. (DEWEY, 1979b, p. 382)

Outro ponto importante mencionado nas entrevistas é o da necessidade de se desenvolver a habilidade de colaborar por meio da vivência de situações reais que demandem a colaboração.

Tem uma coisa um pouco falsa em colaborar em sessões de formação de professores, onde tem um trabalho de grupo que você vai compartilhar. Agora, quando eu preciso mesmo colaborar, eu preciso mobilizar habilidades reais. Aí, o que vem primeiro é: quais são as oportunidades de colaboração reais que a gente está oferecendo para esse professor? (C22, 2022)

Um tipo de situação em que cabe a tomada de decisão colaborativa é exemplificado pela professora P18, a qual relata uma situação vivenciada por ela enquanto estudante e sugere que, nesses casos, se faça uso da organização dos membros da comunidade escolar enquanto comissão ou conselho.

Se tem uma comissão de professores referência, um conselho de professores, um conselho de classe, tem que envolver o grupo nas decisões. E o conselho de classe tem professor, tem coordenador, tem diretor, tem aluno inclusive. Eu acho que para manter coerência, isso seria um caminho. (...) Eu lembro que eu fazia parte do conselho como aluna e uma vez um aluno deu um tiro dentro da sala de aula e todo mundo do conselho se reuniu para decidir o que que ia acontecer com aquele aluno. Eu era uma aluna que estava lá também e eu achei muito honesta a maneira como eles trataram isso, com muita transparência. Eu realmente senti que tinha um envolvimento. (P18, 2022)

A colaboração pode ser exercida por meio da contínua leitura do contexto em que se está inserido na escola, buscando identificar quais as necessidades existentes e de quais recursos se dispõe para contribuir com aquela comunidade. Nessa proposta, em alguns momentos se será a pessoa a ser apoiada, em outros aquela que apoia, mas essencialmente as situações envolverão a mutualidade do auxílio ofertado entre os membros da comunidade escolar.

[Eu sugiro] identificar momentos em que o professor está com tempo escasso e usar como uma oportunidade para, por exemplo, a coordenação, ou pares que não se encontram nessa mesma situação, de dar suporte de uma forma planejada e formalizada. Então, sair do lugar de palpite e ir para um lugar de um plano de ação, metas, recursos, que possam auxiliar esse professor. (P09, 2021)

Apostar no desenvolvimento da autonomia da equipe docente é fomentar uma cultura participativa e colaborativa dentro da escola, dado que, conforme torna-se mais autônomo, o professor passa a integrar nas suas ações cotidianas a intencionalidade do projeto pedagógico da instituição.

O professor que de fato tem autonomia, ele tem mais visibilidade dos pontos cegos, porque ele entende melhor o que é que deve estar sendo feito. (...) [É] poder vir dizer “olha, isso aqui não está sendo feito, isso aqui não estou conseguindo chegar.” (P07, 2021)

À medida que os professores vão se desenvolvendo e tendo autonomia para tomar suas decisões, esse espaço, essa lacuna [entre o que a gestão espera dos professores e o que de fato ocorre na prática com os estudantes] vai diminuindo. E aí a gente vai conseguindo dar um passo novo. (C07, 2022)

Ter professores corresponsáveis pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico, com condições de exercerem suas próprias investigações, individuais e coletivas, com

autonomia, além de gerar aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento profissional, faz com que a escola como um todo avance.

Lewin (1948b) ampara essas constatações ao comparar como os membros de um grupo se comportam em regimes autocráticos e democráticos. De modo alinhado às falas da entrevistada, o autor entende que, em uma sociedade democrática, os membros do grupo são capazes de tomar para si os objetivos de condução da organização e, de forma autônoma, trabalharem por isso, a partir de uma “mentalidade grupal”.

A organização do trabalho, como qualquer outro aspecto da organização do grupo autocrático, baseia-se no líder. É ele que determina a orientação do grupo; é ele que estabelece os objetivos específicos de ação para os membros do grupo: isto significa que tanto os objetivos do indivíduo como sua ação como membro do grupo são "provocados" pelo líder. É o campo de força do líder que mantém o indivíduo em ação, que lhe determina o moral de trabalho, e que faz do grupo uma unidade organizada. No grupo democrático, ao contrário, todos os membros participaram no estabelecimento da orientação do grupo; todos os membros ajudaram a traçar os planos. Por conseguinte, cada membro tem mais "mentalidade grupal" e menos "mentalidade individualista" que o membro do grupo autocrático. Como o grupo prossegue por sua própria força, seu moral de trabalho não esmorece assim que é eliminado o campo de força do líder. (p. 132)

O autor segue e traz uma ilustração ainda mais aproximada do que fora sugerido pela entrevistada:

O membro de um grupo democrático, que ajudou a traçar um plano de longo alcance, tem uma perspectiva de tempo assaz diferente. Numa situação muito mais clara, não só é capaz de dar o passo imediato da maneira mais independente, como também o que se lhe segue. Como conhece sua posição e ação dentro do plano maior do grupo, pode modificar sua ação de conformidade com a mudança de situação. (p. 133)

Dewey (1940) reforça a relevância do aspecto da autonomia na participação democrática, não só no campo das ações, mas, antes, no campo do pensamento.

Nós naturalmente associamos democracia com a liberdade de ação, porém a liberdade de ação sem uma capacidade livre de pensamento por detrás dela é só caos. Se renuncia-se à autoridade externa, tem que ser porque a substitui pela autoridade interna da verdade, descoberta e conhecida pela razão. (p. 62)

Entendemos, a partir dos dados compartilhados, que para a gestão da FCPS ser significativa para os professores e coordenadores pedagógicos há de se construir dentro da escola uma cultura participativa e colaborativa. Isso envolve que ambos os atores escolares tenham a visão do grande objetivo do trabalho sendo desenvolvido na escola, estejam envolvidos em propostas formativas que façam sentido para apoiar o desenvolvimento da prática pedagógica junto aos estudantes, que sejam ouvidos e

validados naquilo que têm a compartilhar com a comunidade, em um ambiente seguro, de confiança mútua e de abertura para acolher o que emerge.

4. Aprendizados

É sedutor acreditar que algo tão complexo quanto o desenvolvimento profissional de professores em uma escola pode ser “resolvido” apenas com a *aplicação* de estratégias comprovadas eficazes a partir de evidências científicas. Tão sedutor que esta investigação partiu dessa premissa e insistiu na mesma até o momento em que se propôs a implementá-las no contexto da escola participante do estudo de caso.

Hoje entendemos como ingênua a assunção inicial da pesquisadora. O problema não são as estratégias eficazes em si – que, na nossa compreensão, devem sim ser utilizadas pela FCPS –, o problema foi não se ter como princípio algo que, apesar de óbvio, é frequentemente sublimado: as escolas são pessoas⁷⁶. Pessoas têm os seus próprios interesses e são eles que motivam e dão energia para elas empreenderem o esforço necessário ao processo de aprendizagem (DEWEY, 1978a).

Como vimos ao longo dessa tese, “o exercício da vontade não se manifesta por atitude externa” (DEWEY, 1978b, p. 65) e os professores “não [vão] fazer [algo] porque na formação pediram, mas porque fez sentido, porque melhorou o trabalho dele, porque deu mais visibilidade da aprendizagem dos estudantes, porque os estudantes conseguiram, enfim, superar desafios que tinham” (P17, 2022).

Além de impulsionar uma pessoa na direção do seu objetivo, o interesse em aprender algo tem a qualidade da *objetividade*, de possibilitar que se concretize ações e obtenha resultados; e o caráter da *pessoalidade*, o qual pressupõe uma ligação orgânica entre a pessoa, o objeto de interesse e os desfechos de sua ação (DEWEY, 1978a). Nesta tese, identificamos tal “ligação orgânica” nos professores movidos pelo desejo de terem autoria sobre a resolução dos problemas em que estão envolvidos, com o intuito de transformarem positivamente a vida dos estudantes.

Presumimos que a maior intenção da FCPS é a de apoiar o desenvolvimento contínuo dos professores para que se tonem cada vez melhores professores (independente da concepção do que seja um “bom professor”). Ao mesmo tempo, sabemos que as experiências educativas – aquelas geradoras de aprendizagens significativas – exigem o interesse do aprendiz (DEWEY, 1979b). Desse modo, conclui-se

⁷⁶ Frase comumente proferida pelo educador português José Pacheco.

que, para que a FCPS seja significativa – assim como as demais iniciativas direcionadas aos docentes dentro da escola – ela há de apoiá-los na realização de seus propósitos.

Apoiar o professor na realização dos seus propósitos envolve oferecer a ele a real possibilidade de assumir um papel de pesquisador (STENHOUSE, 1975), contando com autonomia e respaldo institucional para experimentar diferentes possibilidades na resolução de situações problemáticas do seu trabalho junto aos estudantes e modificar a própria prática em um movimento de ação-reflexão-ação. Isso, para Imbernón (2000), significa realizar uma “inovação a partir de dentro”.

Assim como um indivíduo “só refletirá, só obterá ideias lutando, de primeira mão, com as condições do problema, procurando e encontrando seus próprios caminhos” (DEWEY, 1979b, p. 175), é pelo exercício reflexivo que o professor poderá construir um conhecimento próprio e utilizá-lo nas suas pesquisas da prática cotidiana.

Tendo-se em conta que o desenvolvimento profissional do professor não é assegurado apenas por meio da formação continuada (HARGREAVES; FULLAN, 1992; IMBERNÓN, 2000), faz-se necessário prover condições favoráveis para que a reflexão e a investigação ocorram, de modo a potencializar a sua aprendizagem.

Nesta tese vimos que a atividade reflexiva e de pesquisa demandam um tempo distinto do que é atualmente vivenciado pelo professor – moldado pela aceleração e pela quantidade de atribuições – e um espaço físico e mental alargado, ambos fortemente dificultados pela cultura da performatividade.

O diálogo com a teoria educacional também foi apontado como importante suporte para a reflexão, posto que permite uma interlocução assíncrona com pessoas que já investigaram e refletiram sobre a mesma questão na qual o professor está envolvido. Como dito pela professora P06 (2021), “quando eu leio bons autores, me ajuda a pensar”.

Os dados apontaram que refletir na companhia dos colegas de profissão amplia a aprendizagem, principalmente se a troca se der em pequenos grupos cujos participantes representem perspectivas diversas. Os pares ajudam no processo reflexivo ao trazerem uma visão diferente quanto ao problema que o docente está vivendo. Para isso, podem ver o seu planejamento, produções dos estudantes, observar sua aula e interação com a turma e então fazer perguntas e compartilhar exemplos da sua prática. Assim diminuem-se os pontos cegos e mais elementos podem ser percebidos.

Além disso, para o professor poder ter autonomia e autoria no seu processo investigativo, de forma a ser responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional, é necessário que consiga enxergar o grande objetivo da escola, assim como se ver dentro dele. Isso envolve tanto um olhar para fora quanto um olhar para dentro, do docente perceber suas próprias crenças, valores e conhecimentos relacionados à sua prática, suas próprias ações, seus objetivos e o que precisa para alcançá-los.

Conseguir ver o grande objetivo implica que os professores, assim como os demais atores da comunidade escolar, sejam transparentes quanto aos seus interesses e objetivos, o que demanda um ambiente de confiança mútua, no qual as pessoas sintam-se seguras para se expressar. Trata-se de uma cultura em que todos estão atentos ao que a escola precisa para se desenvolver e se corresponsabilizam por isso, afinal, “a gente se une quando tem o mesmo objetivo” (18.2).

A abertura (*open-mindedness*), referida por Dewey (1979a) como atitude inerente à reflexão, é demandada para que as pessoas se posicionem em favor do “grande objetivo” da escola, partindo de uma visão complexa, sem pessoalizar possíveis críticas. Reiteramos que a cultura de segurança e confiança mútua se faz necessária, destacadamente para o professor, receoso de expor as suas fragilidades e ser penalizado por isso: “a gente tem muita vergonha da nossa dúvida, a gente tem muita vergonha da nossa falha” (P09, 2021).

Conforme indicado pelos dados empíricos, a tomada de decisões de forma coletiva e democrática é o que possibilita a todos e cada um verem e se reconhecerem no “grande objetivo”. Também a construção democrática é beneficiada pela diversidade do coletivo, que minimiza a chance de incoerências ao oportunizar a explicitação das experiências de cada pessoa e as necessidades decorrentes das mesmas, para então poder ser tomada “a decisão que todo mundo acordou que é a melhor opção para o grupo. E a gente vai ser responsável coletivamente por isso” (C22, 2022). Essa é a “participação como ingerência”, proposta por Freire (1967), em que o envolvimento dos participantes no processo decisório é um exercício da sua autonomia e responsabilidade por aquela comunidade.

Porém, colaborar e tomar decisões coletivamente não é algo intuitivo quando nossa referência imediata é a do “poder sobre” (DAY, 2001). Ao partir dessa lógica gera-se um ciclo vicioso, no qual não se dá aval para o professor exercer a sua autonomia por

julgarem não possuir as competências para agir em prol do “grande objetivo” da escola; e, então, não haver o desenvolvimento do docente nesse sentido dado que apenas se aprende a ser autônomo experimentando agir com autonomia.

Para superar tal deficiência de repertório, precisa-se ter muito claros os princípios da escola – que oferecerão critérios para a tomada de decisão –, e criar acordos de como as pessoas daquele coletivo deliberam juntas, se preparando para “aprender democracia com a própria existência desta” (FREIRE, 1967, p. 92). Há também de refletir sobre as condições e os tipos de interação estabelecidos na escola. Identificar se exercem um “poder com” (DAY, 2001), usado para, de forma participativa, direcionar a comunidade ao propósito definido em benefício dela própria ou se, pelo contrário, estão à serviço de perpetuar uma cultura indesejada.

Como dissemos nesta tese, a intencionalidade do “grande objetivo” envolve tanto o que a escola é no presente quanto o que ela almeja ser. O que a escola é, na contemporaneidade, está muito marcado pela cultura na qual vivemos, a do “poder sobre” (DAY, 2001), a do aplicacionismo (FORMOSINHO, 2016; IMBERNÓN, 2000) e a da performatividade (BALL, 2005), para citar as principais que aqui abordamos. Como, segundo Bruner (2001), “a cultura molda a mente, ela nos dá um conjunto de ferramentas com as quais construímos não apenas nossos mundos, mas as próprias concepções de nós mesmos e de nossas capacidades” (p.viii), devemos adquirir consciência sobre essa presença invisível no nosso cotidiano para poder ter alguma agência sobre ela.

Bruner complementa dizendo ser “por meio de nossas próprias narrativas que construímos uma versão de nós mesmos no mundo” (p.viii). Isso nos faz lembrar uma frase da pesquisadora Brené Brown (2015) que diz “Quando negamos nossas histórias, elas nos definem. Quando possuímos nossas histórias, podemos escrever um final novo e corajoso”. Acreditamos ser urgente desnaturalizar aquilo que se acostumou a viver no cotidiano para então fazer escolhas intencionais rumo ao mundo que se deseja construir.

Para sustentar ações em prol do “grande objetivo”, além de se ter clareza quanto a ele, a escola há de contar com planejamento e com instâncias fixas de tomada de decisão coletiva que a possibilitem manter-se na direção dos propósitos definidos, atualizando-se constantemente de quem é a sua comunidade e de do que ela precisa. Afinal, a coerência é móvel. Tem de ser sempre revista e reconstruída. “Se as pessoas estão evoluindo, a coerência também evolui, também muda. (...) Ser coerente é poder

seguir o fluxo, é se atualizar como as pessoas vão se atualizando e vão se formando” (P06, 2022).

O planejamento das ações da escola deve representar uma ponte entre o presente e a projeção do futuro. O desenho dessa ponte deverá retratar de que modo as definições quanto à grade horária dos professores; o tom e o conteúdo das comunicações direcionadas a eles; a divisão de atribuições; a cultura de tomada de decisões; e como as propostas da FCPS se direcionam rumo ao “grande objetivo”.

A qualquer momento em que se encontrar a escola, há de se optar pelo tipo de comunidade (ou que tipo de mundo) que se deseja construir e agir de acordo com ele, considerando os fatores ecológicos (BRONFENBRENNER, 1979) macrosistêmicos (como a cultura da performatividade), exossistêmicos (como a relação da gestão com as famílias dos estudantes) e mesossistêmicos (as relações entre os microsistemas de cada sala de aula ou entre o local de trabalho e a casa de cada professor, por exemplo).

Fazer essa escolha pressupõe que tudo aquilo que não condiga com a construção pretendida seja renunciado, por mais que se esteja acostumado ou afeito a determinado modo de proceder. Essa coerência também deve se manifestar na correlação entre o que se espera do professor e as condições oferecidas para o seu exercício profissional. Há de se criar condições para aquilo que se deseja ver e exercitar aquilo, de forma a tornar-se uma cultura.

Essa construção é lenta, as mudanças muitas vezes demoram a se tornar visíveis, o que exige dos atores da comunidade escolar uma grande confiança nas decisões tomadas com base na intencionalidade compartilhada. Como diz a professora P06 (2022), “a gente tem que ter tolerância, paciência e generosidade com a gente mesmo para conseguir essa coerência”. É uma outra lógica de tempo demandada nesse processo, que não se trata do tempo de cada pessoa, mas do tempo daquela mudança, para a qual cada um colaborará à sua maneira. É, mais uma vez, um tempo distinto daquele solicitado pela performatividade.

Sobre isso, Dewey (1979b) elucida que

Uma reorganização da educação de modo que a instrução se efetue em conexão com a inteligente realização de atividades com um escopo, será um trabalho lento. Ele só pode efetuar-se aos poucos, dando-se um passo de cada vez. Mas isto não é uma razão para aceitarmos nominalmente uma filosofia educacional e adotarmos outra na prática. Será antes um incentivo para

empreendermos o trabalho de reorganização animosamente e nele prosseguirmos com perseverança. (DEWEY, 1979b, p. 150)

Apesar de ter se tratado de um estudo de caso único, acreditamos que, dada a complexidade dos dados gerados, discutidos e analisados nesta investigação, as nossas “lições aprendidas” (LINCOLN; GUBA, 1985) poderão ser úteis a participantes da comunidade escolar que tenham interesse em construir iniciativas de formação continuada significativas para a escola como um todo, em especial para os professores.

Concordamos com Paulo Freire (2000) ao dizer que “somos condicionados mas não determinados”. As entrevistas feitas com os professores e coordenadores pedagógicos revelaram, além de denúncias de como estamos vivendo, anúncios de como podemos viver (FREIRE, 1997). Como dito há pouco por Dewey, dá-se “um passo de cada vez” e o primeiro é optar por qual mundo se quer ajudar a construir. A partir disso, confiar na escolha feita, ter claros os seus princípios, planejar-se, munindo-se de recursos para o que já se vislumbra que será necessário, e gerir a FCPS contando com práticas consistentes de participação democrática e colaboração, de forma a manter a proposta viva e coerente por meio da sua própria transformação.

5. Referências Bibliográficas

ABEP. **Critério de Classificação Econômica Brasil 2022**. : ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa 2022 Disponível em: https://www.abep.org/criterioBr/01_cceb_2022.pdf. Acesso em: 22/10/2023.

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. (Coleção CIDInE.

_____. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? **Cadernos de Formação de Professores**, 1, p. p. 21-30, 2001.

ALVES, Rejane de Oliveira; MUNIZ, Cristiano Alberto. Inéditos-viáveis na formação continuada de educadoras matemáticas. **Ciência & Educação (Bauru)**, 25 (1), p. 75-92, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000100075&lang=pt.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, 35(126), p. 539-564, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v35n126/v35n126a02.pdf>. Acesso em: 13/06/2023.

BARROS, Alessandra Santana Soares e. Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares. **Cadernos CEDES**, 27(73), p. 257-278, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000300002&lang=pt.

BLANK, R. K.; DE LAS ALAS, N. . **Effects of teacher professional development on gains in student achievement: how meta-analysis provides scientific evidence useful to education leaders**. . Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 2009.

BLUMER, H. **Symbolic interactionism**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1969.

BONOTTO, G.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, 5(1), p. 17-29, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.1.14919>. Acesso em: 21/11/2021.

BRASIL. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Brasília 1996 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25/10/2021.

_____. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. CNE, MEC /. 2015 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Portal da Legislação 2017 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 23/10/2020.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. EDUCAÇÃO, Ministério da Educação / Conselho Nacional de. Brasília - DF: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: 103 p. 2020 Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 24/09/2021.

BRICCIA, Viviane; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Competências e formação de docentes dos anos iniciais para a educação científica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, 18(1), p. 1-22, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172016000100001&lang=pt.

BRONFENBRENNER, Urie. **The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.

BROOKHART, Susan. **How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading**. Virginia: ASCD, 2013.

BROWN, Brené. **Own Our History. Change the Story**. Brené Brown. <https://brenebrown.com/articles/2015/06/18/own-our-history-change-the-story/> 2015.

Unlocking Us: **Brené on Day 2**. BROWN, Brené. Spotify: 2020. Disponível em: <https://brenebrown.com/podcast/brene-on-day-2/>. Acesso: 20/12/2023.

BRUNER, Jerome. **O processo da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2001.

C02. **Entrevista sobre caminhos e obstáculos para a gestão de uma formação continuada significativa**. [22/11/2022]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2022. 1 arquivo.mp3 (37 min.).

C07. **Entrevista sobre caminhos e obstáculos para a gestão de uma formação continuada significativa**. [16/11/2022]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2022. 1 arquivo.mp3 (36 min.).

C20. **Entrevista sobre habilidades docentes e estratégias de formação continuada**. [08/11/2021]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2021. 1 arquivo.mp3 (45 min.).

_____. **Entrevista sobre caminhos e obstáculos para a gestão de uma formação continuada significativa**. [17/11/2022]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2022. 1 arquivo.mp3 (37 min.).

C21. **Entrevista sobre habilidades docentes e estratégias de formação continuada**. [17/11/2021]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2021. 1 arquivo.mp3 (65 min.).

C22. **Entrevista sobre habilidades docentes e estratégias de formação continuada**. [17/11/2021]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2021. 1 arquivo.mp3 (65 min.).

_____. **Entrevista sobre caminhos e obstáculos para a gestão de uma formação continuada significativa**. [28/11/2022]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2022. 1 arquivo.mp3 (33 min.).

C23. **Entrevista sobre habilidades docentes e estratégias de formação continuada**. [19/11/2021]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2021. 1 arquivo.mp3 (53 min.).

C24. **Entrevista sobre caminhos e obstáculos para a gestão de uma formação continuada significativa**. [14/11/2022]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2022. 1 arquivo.mp3 (45 min.).

C25. **Entrevista sobre habilidades docentes e estratégias de formação continuada**. [01/11/2021]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2021. 1 arquivo.mp3 (28 min.).

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994. (Cadernos de Organização e Gestão Curricular. 972-9380-83-x).

_____, 2007, Lisboa. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores.** Disponível em: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/formdesenvolprofisprofes.pdf>.

CHARMAZ, Kathy. **A Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa.** Tradução COSTA, Joice Elias. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; VILLEGAS, Ana Maria; ABRAMS, Linda; CHÁVEZ-MORENO, Laura C. *et al.* Research on teacher preparation: charting the landscape of a sprawling field. . *In*: GITOMER, D. H.; Bell, C. A. (org.) (Ed.). **Handbook of research on teaching.** 5. ed. ed. Washington: American Educational Research Association, 2016. p. 439-547.

COPIE. **Formation des Enseignants.** COPIE - Conseil Franco-Québécois d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Éducation. Québec. 1979.

COUTINHO, Renato Xavier; FOLMER, Vanderlei; PUNTEL, Robson Luiz. Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmica na sala de aula. **Ciência & Educação (Bauru)**, 20(3), p. 765-783, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000300765&lang=pt.

CRAMER, Elizabeth D.; MCHATTON, Patricia Alvarez; LITTLE, Mary E. Constructing a New Model for Teacher Preparation: A Collaborative Approach. **Action in teacher education**, 37 (3), p. p. 238-250, 2015. Disponível em: https://click.endnote.com/viewer?doi=10.1080%2F01626620.2015.1048008&token=WzMOOTA4MzUsljEwLjEwODAvMDE2MjY2MjAuMjAxNS4xMDQ4MDA4II0.t1Mtx_Mr1d-1HY_gNktc_g_oQ5E.

CRESWELL, John. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** Tradução ROSA, Sandra Mallmann da. Porto Alegre: Penso, 2014.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. . **Education Policy Analysis Archives**, n. 1, v. 8, p. 1-44, 2000.

_____. Teacher education around the world: what can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, 40(3), p. 291-309, 2017.

DARLING-HAMMOND, L.; WEI, R.; ANDREE, A.; RICHARDSON, N. *et al.* **Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad.** Dallas, TX: National Staff Development Council, 2009.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In:* DENZIN, N.

LINCOLN, Y. (Eds) (Ed.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 15-41.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

DESIMONE, L. M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. **Educational Researcher**, 38(3), p. 181-190, 2009.

DEWEY, John. Democracy in education. *In:* DEWEY, John (Ed.). **Education today.** New York: G.P.Putnam's Sons. Van Rees., 1940. p. 62-73.

_____. **Philosophy of education: Problems of men.** Totowa: Littlefield, Adams & Co, 1958.

_____. **Liberalismo, liberdade e cultura.** São Paulo: Companhia Editora Nacional / Editora da Universidade de São Paulo, 1970.

_____. Interesse e esforço. *In:* DEWEY, John (Ed.). **Vida e educação.** 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978a. p. 63-123.

_____. **Vida e educação.** 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978b.

_____. **Como Pensamos.** 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a.

_____. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979b.

_____. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo.** Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

_____. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

_____. **Experiência e educação**. Editora Vozes, 2023.

DEY, I. **Grounding grounded theory**. San Diego: Academic Press, 1999.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente - A sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

FERNET, Claude; AUSTIN, Stephanie; TRÉPANIÉ, Sarah-Geneviève; DUSSAULT, Marc. How Do Job Characteristics Contribute to Burnout? Exploring the Distinct Mediating Roles of Perceived Autonomy, Competence, and Relatedness. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, 22(2), p. 123-137, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2011.632161>. Acesso em: 27/11/2023.

FERNET, Claude; GUAY, Frédéric; SENÉCAL, Caroline; AUSTIN, Stéphanie. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. **Teaching and Teacher Education**, 28, n. 4, p. 514-525, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>. Acesso em: 27/11/2023.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, 13(38), p. 239-409, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VkfgsBrLZF3kKxDs5K7Pk7y/abstract/?lang=pt>.

_____. As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. *In*: FORMOSINHO, J. (Coord.) (Ed.). **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2009a. p. 201-220.

_____. A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto *In*: FORMOSINHO, J. (Coord.) (Ed.). **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2009b. p. 329-344.

FERRY, Gilles. **El Trayecto de la Formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica**. México: Paidós, 1990.

_____. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: FFL-UBA. Novedades Educativas, 1997.

FINKELSTEIN, N.; HANSON, T.; HUANG, C. W.; HIRSCHMAN, B. *et al.* **Effects of problem based economics on high school economics instruction**. NATIONAL CENTER FOR

EDUCATION EVALUATION AND REGIONAL ASSISTANCE, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC 2010 Disponível em: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/west/pdf/REL_20104012.pdf. Acesso em: 26/10/2021.

FORGASZ, Rachel; KELCHTERMANS, Geert; BERRY, Amanda. Resistance as commitment. A reflective case study of teacher professionalism in neoliberal times. *Teaching in Higher Education*, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1920574>. Acesso em: 12/12/2023.

FORMOSINHO, J. Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. *Revista Sensos, Centro de Investigação e Inovação em Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto*, 6(1), p. 15-38, 2016.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. *In: FORMOSINHO, J. (Coord.) (Ed.). Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009. p. 143-164.

FORMOSINHO, João (coord.). . *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto, Portugal: Editora Porto, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. *In: BRASIL (Ed.). O livro da profecia: o Brasil no Terceiro Milênio*. Brasília: Senado Federal, 1997. v. 1, p. 669-686. (Coleção Senado).

_____. Educação e Esperança. *In: FREIRE, Paulo (Ed.). Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 51-53.

FULLAN, Michael. *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA, 2003.

FUNDAÇÃO SM. **Educo Barómetro: Professores no Brasil 2023**. Fundação SM. 2023 Disponível em: <https://oes.fundacion-sm.org/wp-content/uploads/sites/14/2023/10/Profesores-no-Brasil-2023.pdf>. Acesso em: 27/11/2023.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GLASER, Barney. **Theoretical Sensivity**. Mill Valley: Sociology Press, 1978.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The Discovery of Grounded Theory**. Nova York: Aldene de Gruyter, 1967.

GOLD, R. Roles in sociological field observation. **Social Forces**, v. 36, p. p. 217-213, 1958.

GOODE, Willian J.; HATT, Paul K. **Métodos em Pesquisa Social**. 4a ed. ed. São Paulo: Nacional, 1972.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. Competing paradigms in qualitative research. *In*: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Ed.) (Ed.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994. p. 105-117.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. Introduction. *In*: HARGREAVES, A. e FULLAN, M. (Eds) (Ed.). **Understanding teacher development**. New York: Teachers College Press, 1992. p. 1-19.

HIXSON, N.; RAVITZ, J.; WHISMAN, A. . **Extended Professional Development in Project-Based Learning: Impacts on 21st Century Teaching and Student Achievement**. EDUCATION, West Virginia Department of. Charleston, WV 2012 Disponível em: <https://www.academia.edu/1999374>. Acesso em: 26/10/2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JESUS, Cleber; MELLO, Zelda. 112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023. **g1 SP**, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml>. Acesso em: 03/11/2023.

JONES, Karrie A.; JONES, Jennifer L.; VERMETTE, Paul J. Exploring the Complexity of Classroom Management: 8 Components of Managing a Highly Productive, Safe, and Respectful Urban Environment. **American secondary education**, 41 (3), p. p. 21-33, 2013.

KELCHTERMANS, Geert. Continuing Professional Development: Negotiating the Zip. *In*: MENTER, I. (Ed.) (Ed.). **The Palgrave Handbook of Teacher Education Research**: Springer International Publishing, 2022. p. 1–24.

_____, 2023, Braga, Portugal. **Ziping and negotiating: a metaphorical understanding of professional development**.

KNOSTER, T. **Factors in managing complex change**. *In*: Presentation at the TASH Conference, 1991, Washington, DC. The Association for Persons with Severe Disabilities.

_____. A framework for thinking about systems change. *In*: VILLA, R. e THOUSAND, J. (Ed.). **Restructuring for caring effective education: piecing the puzzle together**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2000. p. p. 93–128.

KNOSTER, T.; GEORGE, H. P. Realizing durable and systemic behavior change in schools: Guiding questions. **NASP Communique**, 30(6), p. p. 34–36, 2002.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne Charles. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEITER, Michael P.; MASLACH, Christina. **Preventing burnout and building engagement**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues; FELICIO, Natalia Costa de; ALMEIDA, Maria Amélia. Práticas Pedagógicas e Habilidades Sociais: Possibilidade de Pesquisa de Intervenção com Professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, 21 (2), 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121096>. Acesso em: 21/11/2021.

LEWIN, Kurt. Experimentos com espaço social. *In*: LEWIN, K. (Org.) (Ed.). **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1948a. cap. 5º, p. 87-99.

_____. Moral e perspectiva temporal. *In*: LEWIN, K. (Org.) (Ed.). **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1948b. cap. 7º, p. 119-140.

_____. A origem do conflito no casamento. *In*: LEWIN, K. (Org.) (Ed.). **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1948c. cap. 6º, p. 100-118.

LIMA, Licínio C. A democratização das organizações educativas e a participação como ingerência: contribuições de Paulo Freire. **Forum** 31, 81 (94), 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5881>.

_____. Cidadania e Educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade & Culturas**, no 23, p. 71-90, 2005. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Licinio.pdf>.

_____. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, 34(68), p. 15-28, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YCPpdwGWZshhVyhjwpzHZtp/?format=pdf&lang=pt>.

LINCOLN, Yonna; GUBA, Egon. **Naturalistic inquiry**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1985.

LORTIE, Dan. **Schoolteacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. *In*: FORMOSINHO, J. (Coord.) (Ed.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 287-302.

MACHADO, Juliana Aquino; YUNES, Maria Angela Mattar; SILVA, Gilberto Ferreira da. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. **Contrapontos [online]**, 14 (03), p. 512-526, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-71142014000300008&script=sci_abstract.

MÁXIMO-ESTEVEES, Lídia. **Visão Panorâmica da Investigação-Acção**. Porto: Porto Editora, 2008.

MCDERMOTT, R. P. Social relations as contexts for learning in school. **Harvard Educational Review**, 47(2), p. 198-213, 1977.

MERRIAM, S. B. **Case study research in education : A qualitative approach**. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers, 1988.

_____. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass: a Wiley Imprint, 2009.

MICHELS, R. **Sociologia dos Partidos Políticos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian e MORAN, José (Orgs) (Ed.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.). **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. DAVIS, Claudia Leme Ferreira; TARTUCE, Gisela Lobo B. P., *et al.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas 2017.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda; REIS, Rosemary F. dos. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro **Educação e Pesquisa**, 43(1), p. 49-64, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100049&lang=pt.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos**. São Paulo: Unesp, 2000.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, 37(2), p. 353-381, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227324003.pdf>.

NIZA, Sérgio; FORMOSINHO, João. Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A Formação no Movimento da Escola Moderna. *In*: FORMOSINHO, J. (Ed.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 345-362.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Org.) (Ed.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

_____. Firmar a Posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 47 (166), p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMrzvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13/09/2023.

_____. **Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa.** Entrevistador: LOMBA, Maria Lúcia Resende e FARIA FILHO, Luciano Mendes. 2022. 1 arquivo.mp3 (38).

_____. **Professores: libertar o futuro.** 1ª ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação.** *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M., *et al* (Ed.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância.** *In:* BERTRAM, Tony e PASCAL, Christine (Ed.). **Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias.** Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009a. p. 9-30.

_____. **Desenvolvimento profissional dos professores.** *In:* FORMOSINHO, João (coord.). (Ed.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente.** Lisboa: Porto Editora, 2009b. p. 221-284.

_____. **A formação em contexto: A mediação do desenvolvimento profissional praxiológico.** *In:* CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva, *et al* (Ed.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2016a. p. 87-111.

_____. **A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação.** *In:* FORMOSINHO, J.; MONGE, G., *et al* (Ed.). **Transições entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2016b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Associação Criança: Um contexto de formação em contexto.** Braga: Livraria Minho, 2001. 27-61 p.

_____. **Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano.** **Em aberto**, Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil, 30 (100), p. 115-130, 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3218/2953>.

_____. **A Formação como Pedagogia da Relação.** **Educação e Contemporaneidade - Revista da FAEBA (Salvador)**, 27 (51), p. 19-28, 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4963/3171>. Acesso em: 13/08/2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; SOUZA, Joana de. Desenvolvendo a Documentação Pedagógica: a aprendizagem do modo narrativo por crianças e educadores. *In*: FORMOSINHO, João e PEETERS, Jan (Ed.). **Compreender a documentação pedagógica na educação de infância: Divulgar e Refletir sobre educação e aprendizagem de alta qualidade**. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2023. p. 47-67.

P01. **Entrevista sobre habilidades docentes e estratégias de formação continuada**. [03/11/2021]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2021. 1 arquivo.mp3 (37 min.).

_____. **Entrevista sobre caminhos e obstáculos para a gestão de uma formação continuada significativa**. [07/11/2022]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2022. 1 arquivo.mp3 (49 min.).

P02. **Entrevista sobre habilidades docentes e estratégias de formação continuada**. [09/11/2021]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2021. 1 arquivo.mp3 (69 min.).

P03. **Entrevista sobre habilidades docentes e estratégias de formação continuada**. [10/11/2021]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2021. 1 arquivo.mp3 (53 min.).

P04. **Entrevista sobre habilidades docentes e estratégias de formação continuada**. [12/11/2021]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2021. 1 arquivo.mp3 (77 min.).

P05. **Entrevista sobre habilidades docentes e estratégias de formação continuada**. [12/11/2021]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2021. 1 arquivo.mp3 (69 min.).

P06. **Entrevista sobre habilidades docentes e estratégias de formação continuada**. [22/11/2021]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2021. 1 arquivo.mp3 (85 min.).

_____. **Entrevista sobre caminhos e obstáculos para a gestão de uma formação continuada significativa**. [22/11/2022]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2022. 1 arquivo.mp3 (41 min.).

P07. **Entrevista sobre habilidades docentes e estratégias de formação continuada**. [25/11/2021]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2021. 1 arquivo.mp3 (61 min.).

P08. **Entrevista sobre habilidades docentes e estratégias de formação continuada**. [28/11/2021]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2021. 1 arquivo.mp3 (57 min.).

P09. **Entrevista sobre habilidades docentes e estratégias de formação continuada**. [04/12/2021]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2021. 1 arquivo.mp3 (85 min.).

P10. **Entrevista sobre habilidades docentes e estratégias de formação continuada.** [13/12/2021]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2021. 1 arquivo.mp3 (65 min.).

P11. **Entrevista sobre caminhos e obstáculos para a gestão de uma formação continuada significativa.** [14/11/2022]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2022. 1 arquivo.mp3 (41 min.).

P12. **Entrevista sobre caminhos e obstáculos para a gestão de uma formação continuada significativa.** [23/11/2022]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2022. 1 arquivo.mp3 (28 min.).

P13. **Entrevista sobre caminhos e obstáculos para a gestão de uma formação continuada significativa.** [23/11/2022]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2022. 1 arquivo.mp3 (45 min.).

P14. **Entrevista sobre caminhos e obstáculos para a gestão de uma formação continuada significativa.** [10/11/2022]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2022. 1 arquivo.mp3 (44 min.).

P15. **Entrevista sobre caminhos e obstáculos para a gestão de uma formação continuada significativa.** [08/11/2022]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2022. 1 arquivo.mp3 (41 min.).

P16. **Entrevista sobre caminhos e obstáculos para a gestão de uma formação continuada significativa.** [14/11/2022]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2022. 1 arquivo.mp3 (37 min.).

P17. **Entrevista sobre caminhos e obstáculos para a gestão de uma formação continuada significativa.** [05/12/2022]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2022. 1 arquivo.mp3 (57 min.).

P18. **Entrevista sobre caminhos e obstáculos para a gestão de uma formação continuada significativa.** [08/11/2022]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2022. 1 arquivo.mp3 (41 min.).

P19. **Entrevista sobre caminhos e obstáculos para a gestão de uma formação continuada significativa.** [14/11/2022]. Entrevistador: SODRÉ, Leticia. São Paulo, 2022. 1 arquivo.mp3 (37 min.).

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PENUEL, W.R.; MEANS, B. **Designing a Performance Assessment to Measure Student's Communication Skills in Multimedia-Supported Project-Based Learning**. *In*: Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2000, New Orleans, LA.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRYMAN, Jane; CALVERT, Graham. What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. **British Journal of Educational Studies**, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>. Acesso em: 26/11/2019.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. *In*: KISHIMOTO, T. M. e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Ed.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de.; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, 42 (147), p. 754-771, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6>. Acesso em: 20/11/2022.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. FVC. São Paulo. 2011.

PORTO EDITORA. **Coordenar no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa**. Porto, 2023. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/coordenar>. Acesso em: 17/05/2023.

PRIGOL, E.L.; BEHRENS, M.A. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, 44, 2019.

RAMOS, Rosane Karl; SOUZA, Maria Inês Marcondes de. Formação docente e imaginário social. **Pro-Posições**, 32, 2021. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072021000100516&lang=pt.

RIBEIRO, Marcia Carla Pereira; CZELUSNIAK, Vivian Amaro. Constitucionalismo e democracia nas análises procedimentalista

e substancialista. **Revista Sequência**, 65, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/seq/a/G4RQyBnrPF9D8GDmfT6cfr>. Acesso em: 15/12/2023.

RICHARDSON, Virginia E. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *In*: (ED.), J. Sikula (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. 2nd ed. New York: Macmillan, 1996. p. 102-119.

RODGERS, Carol R.; RAIDER-ROTH, Miriam B. Presence in teaching. **Teachers and Teaching: theory and practice**, 12 (3), p. pp. 265–287, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228338408_Presence_in_teaching.

SANTOS, Gilberto Lacerda. Educação a distância na formação profissional continuada de professores da educação básica: analisando contratos e destratos didáticos a partir de um estudo de caso. **Educar em Revista**, 52, p. 275-290, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000200016&lang=pt.

SCHÖN, D. A. E. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

_____. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SHARMAHD, Nima; PEETERS, Jan. Reflexão crítica, Identidade, Interação: Experiência em Itália e na Bélgica da construção da democracia através da documentação pedagógica. *In*: FORMOSINHO, João e PEETERS, Jan (Ed.). **Compreender a documentação pedagógica na educação de infância: Divulgar e Refletir sobre educação e aprendizagem de alta qualidade**. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2023. p. 69-82.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **American Educational Research Association**, 15(2), p. 4-14, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1175860>.

SILVA, Luana Jaqueline da; FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar Oliveira; ROSA, Alzira Isabel da. Carreira docente em educação física: história de vida de uma professora emérita. **Movimento**, 24(1), p. 199-214, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-89182018000100199&lang=pt.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. Equidade e oportunidades educacionais: o acesso a professores no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 25(46), p. 1-30, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047033.pdf>.

SNOW-RENNER, R.; LAUER, P. **Professional development analysis**. Denver, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning, 2005. (McREL Insights).

SOUZA, Maira Cazeto Lopes de; CARBALLO, Fábio Peron; LUCCA, Sérgio Roberto de. Fatores Psicossociais e síndrome de burnout em professores da educação básica. **Psicologia Escolar E Educacional**, 27, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-235165>. Acesso em: 25/10/2023.

STENHOUSE, L. . **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

STEPIEN, William J.; GALLAGHER, Shelagh A.; WORKMAN, David. Problem-Based Learning for Traditional and Interdisciplinaru Classrooms. **Journal for Education of the Gifted**, 16(4), p. 338-357, 1993.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of Qualitative Research**. Berlin: Lage Publications, 1990.

STROBEL, Johaness; VAN BARNEVELD, Angela. When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, 3(1), 2009. Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol3/iss1/4/>. Acesso em: 21/10/2021.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e o mundo moderno**. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

_____. A Pedagogia de Dewey. *In*: DEWEY, John (Ed.). **Vida e educação**. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p. 13-41.

THOUSAND, Richard Villa

Jacqueline. **Restructuring for Caring and Effective Education: Piecing the Puzzle Together**. 2nd edition ed. Brookes Publishing, 1999.

TIMPERLEY, H.; WILSON, A.; BARRAR, H.; FUNG, I. **Teacher professional learning and development: Best Evidence Synthesis Iteration – BESI**. Wellington, NZ: Ministry of Education, 2007.

TORRES, Leonor L. Organização escolar e democracia: A temporalidade nos processos de consolidação democrática. *In*: (CNE), Conselho Nacional de Educação (Ed.). **Estado da Educação 2021**. Lisboa, 2022.

ULUYOL, Çelebi. ICT integration in Turkish schools: Recall where you are coming from to recognise where you are going to. **British Journal of Educational Technology**, 44 (1), p. p. 10-13, 2013.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. UNESCO, 2022.

_____. **Global report on teachers: addressing teacher shortages; highlights**. 2023 Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400>. Acesso em: 03/11/2023.

VIEIRA-SANTOS, Joene; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais educativas: revisão sistemática da produção brasileira. **Avances en Psicología Latinoamericana / Bogotá (Colombia)**, 36(1), p. p. 45-63, 2018.

VOLPATO, Claudia Fernandes; MELLO, Suely Amaral. Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas. **Cadernos de Pesquisa**, 35(126), p. 723-745, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300010&lang=pt.

WENGER, Etienne Charles. **Communities of practice: A brief introduction**. 2009. Disponível em: https://www.ohr.wisc.edu/cop/articles/communities_practice_intro_wenger.pdf. Acesso em: 15/11/2021.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. **Planejamento para a Compreensão: Alinhando currículo, avaliação e planejamento reverso**. Porto Alegre: Penso, 2019.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1975.

YIN, R. K. **Case study research: Design and methods**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

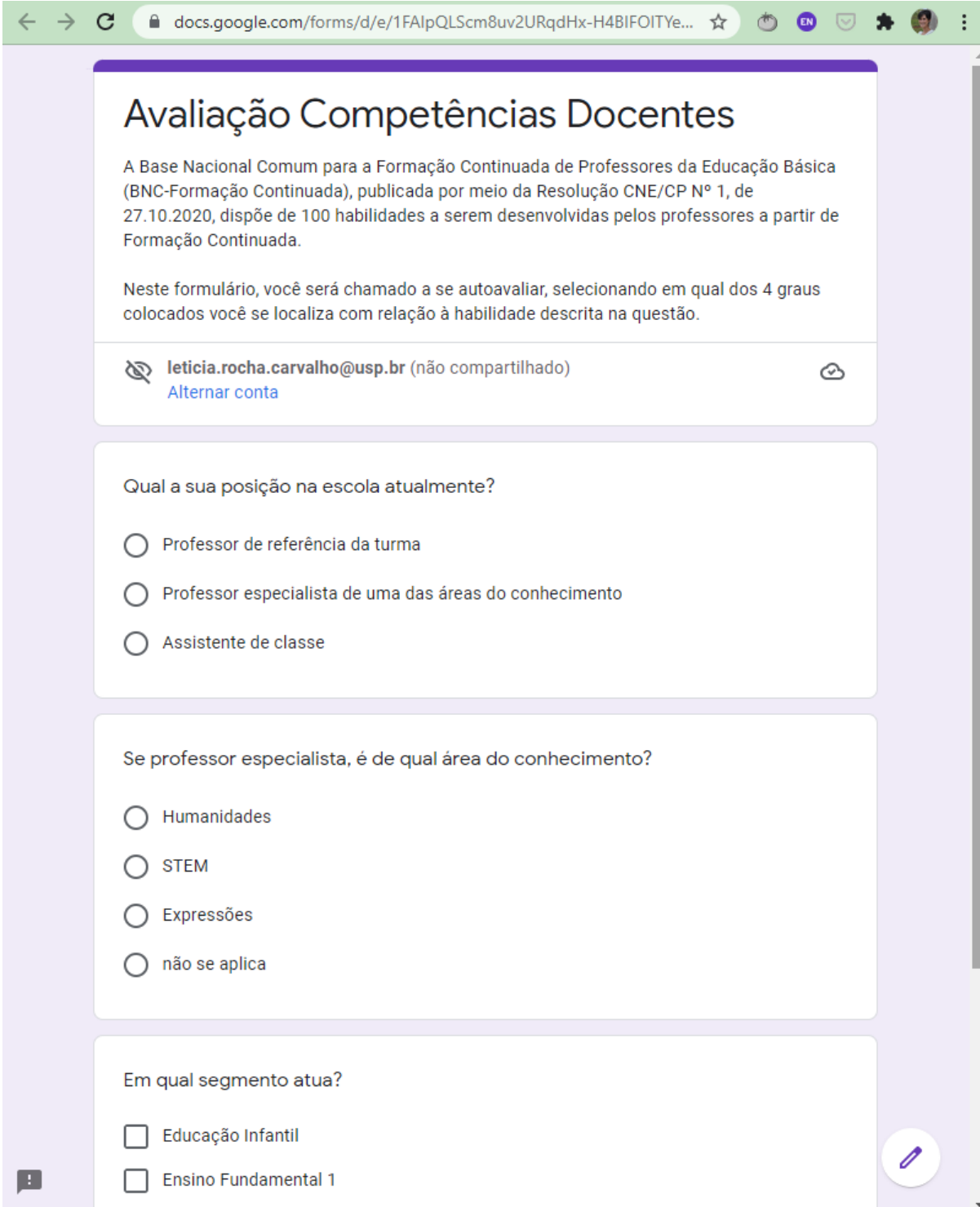
YOON, K.; DUNCAN, T.; LEE, S.; SCARLOSS, B. *et al.* **Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement**. DEPARTMENT OF EDUCATION, Institute of Educational Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Washington, DC 2007.

ZANDAVALLI, Carla Busato; PEDROSA, Dirceu Martins. Implantação e implementação do Proinfo no município de Bataguassu, Mato Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 95(240), p. 385-413, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000200008&lang=pt.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Revisão & Síntese, 29 (103), 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Formulário pré-teste respondido pelo professor P01 (2021)





The image shows a screenshot of a Google Forms survey titled "Avaliação Competências Docentes". The browser address bar shows the URL: docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScm8uv2URqdHx-H4BIFOITYe... The form content includes an introductory paragraph about the National Common Base for the Continuous Training of Basic Education Teachers (BNC-Formação Continuada), a question about the respondent's current position in the school, a question about the specific area of expertise for specialist teachers, and a question about the educational segment they work in.

Avaliação Competências Docentes

A Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), publicada por meio da Resolução CNE/CP N° 1, de 27.10.2020, dispõe de 100 habilidades a serem desenvolvidas pelos professores a partir de Formação Continuada.

Neste formulário, você será chamado a se autoavaliar, selecionando em qual dos 4 graus colocados você se localiza com relação à habilidade descrita na questão.

 leticia.rocha.carvalho@usp.br (não compartilhado) 

[Alternar conta](#)

Qual a sua posição na escola atualmente?

- Professor de referência da turma
- Professor especialista de uma das áreas do conhecimento
- Assistente de classe

Se professor especialista, é de qual área do conhecimento?


- Humanidades
- STEM
- Expressões
- não se aplica

Em qual segmento atua?

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental 1

← → ↻ docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScm8uv2URqdHx-H4BIF... 🔍 ☆ 🌐 🇧🇷 📧 ⚙️ 👤 ⋮

Avaliação Competências Docentes

🔒 leticia.rocha.carvalho@usp.br (não compartilhado) 
[Alternar conta](#)

***Obrigatório**

CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento.

Competência: 1.1 Dominar os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular.

1.1.1 Conhecer e compreender os princípios e os conceitos centrais das disciplinas ou áreas de conhecimento que ensina. *


	Expandindo	Concretizando	Progredindo	Emergindo
Auto-avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.1.2 Compreender a relação dos conteúdos que ensina com os das outras disciplinas; *

	Expandindo	Concretizando	Progredindo	Emergindo
Auto-avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.1.3 Conhecer a relação dos conteúdos que ensina com o contexto no qual o aluno está inserido; *

	Expandindo	Concretizando	Progredindo	Emergindo
Auto-avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

🗨️ 

APÊNCICE B – Considerações pós contato com a BNC-FC (2021)

Percepção de serem muitas habilidades

Na BNC-FC há, ao todo, noventa e sete habilidades orientadoras do que se espera da prática docente nas escolas de educação básica. Na entrevista após pré-teste, a primeira consideração feita pelo professor foi com relação à quantidade de habilidades presentes no documento. Segundo ele, o fato de serem muitas, e parte delas com conteúdo muito semelhante, dando a impressão de que se repetiam⁷⁷, provocava nele uma dificuldade de distinguir com clareza os conteúdos que compõem o documento. Por consequência, havia uma dificuldade tanto de identificar o que se esperava dele, professor, quanto dele próprio utilizar esse material para orientar a sua prática profissional.

A primeira coisa é que são cem habilidades. Isso é muita coisa. Esperam que todas elas sejam desenvolvidas nas formações ao longo de um ano? Qual o plano para que se passe por todas nas formações continuadas? Qual a expectativa disso? [...] Para dar conta de desenvolver tudo, não precisaria que fossem menos e mais focadas? [...] Tive a impressão de que muitas delas eram muito parecidas e poderiam virar uma só. (P01, 2021)

Dúvida quanto ao critério de seleção das habilidades

Qual foi o critério de seleção dessas habilidades? Não faria mais sentido que fossem selecionadas aquelas que os estudos apontam como as que mais geram impacto na aprendizagem? Fico na dúvida de no que eu conhecer políticas e processos legislativos apoiam na geração de aprendizagem do estudante. Qual foi o processo de elaboração deste documento? (P01, 2021)

Texto ou termos utilizados no texto não geraram compreensão

Tem habilidades inteiras, como a '1.1.6 Compreender os níveis de dimensões dos processos cognitivos e dos conhecimentos, utilizando as linguagens adequadas para cada um dos elementos' que eu não consigo entender o que querem dizer, nem como eu faria o que está escrito. Além disso, tem vários termos que eu não tenho certeza do significado ou que podem gerar vários entendimentos diferentes. Por exemplo, o que é "atuar de forma eficaz"? Ser eficaz é gerar aprendizagem? O que é 'avaliar à luz das políticas educacionais'? Seria partir dos indicadores de qualidade, por exemplo? "Apoiar o currículo" me parece amplo demais. (P01, 2021)

⁷⁷ Exemplos dado pelo professor participante do pré-teste é a proximidade entre as três habilidades: "2b.2.2. Promover o diálogo com seus colegas de trabalho em torno de aspectos pedagógicos e didáticos;" e "2b.2.7. Compartilhar suas práticas profissionais, dialogando com os pares sobre assuntos pedagógicos, inclusive com uso de recursos tecnológicos." e "3.2.4. Estudar e compartilhar práticas profissionais, dialogando com seus pares sobre assuntos pedagógicos, de forma presencial ou a distância."

Habilidades, conteúdos e “tarefas”

Os itens que constam como habilidades no documento misturam habilidades mesmo, com conhecimentos, conteúdos que os professores devem ter, com tipo tarefas que devem ser realizadas pelo professor. [...] O que é mais relevante pra constar como habilidade? O professor saber fazer algo ou ele realmente fazer aquilo? Por exemplo, na habilidade “1.1.5 Definir altas expectativas acadêmicas para cada disciplina ou área de conhecimento em que atua”, o professor pode até saber como definir, mas ele aplica esse conhecimento? Não é isso que importa? (P01, 2021)

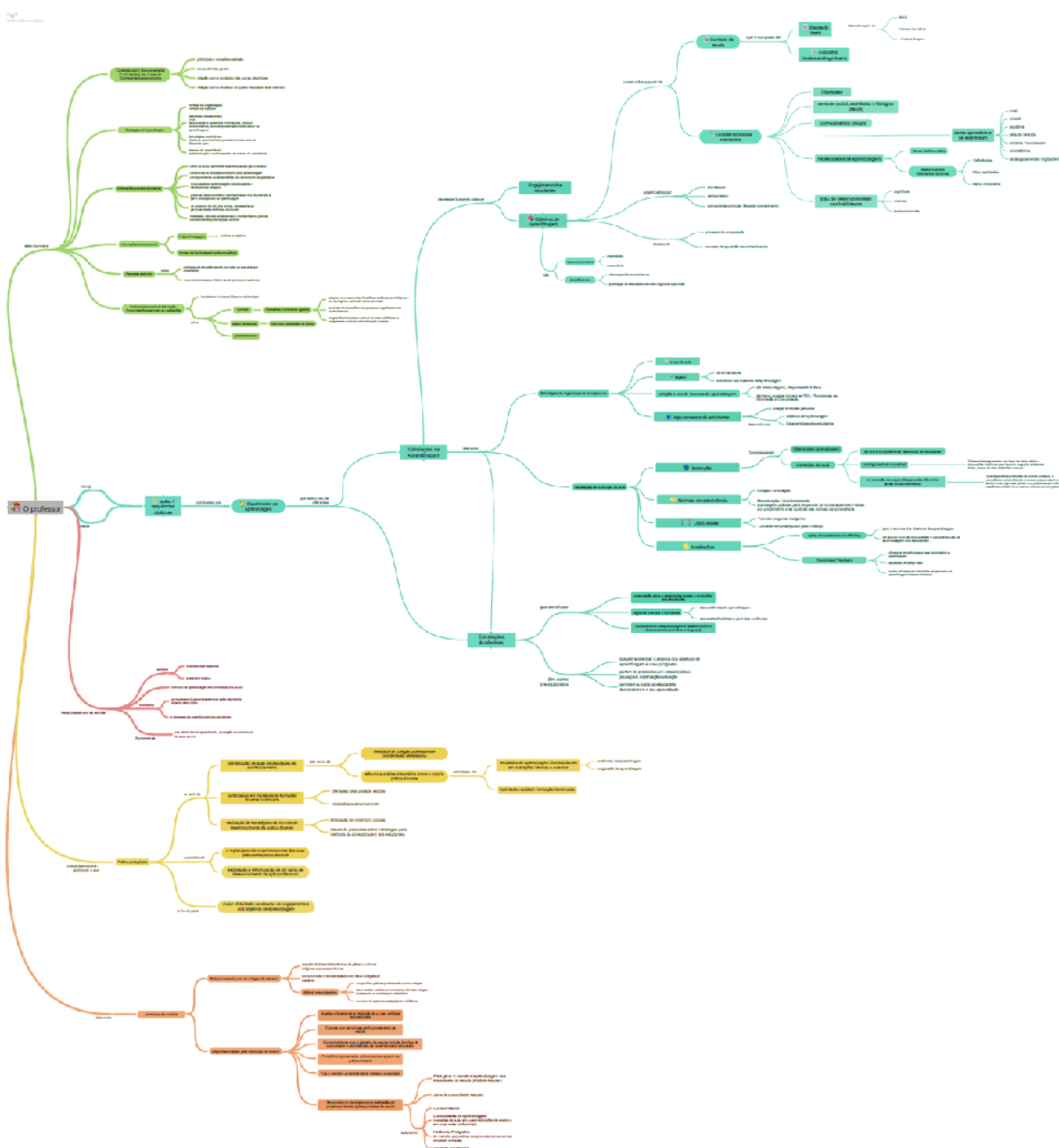
- Habilidades não avaliáveis

Tem habilidades que não tem como avaliar se o professor chegou naquilo ou não. Por exemplo, como você vai avaliar ‘reconhecer a importância’ ou ‘comprometer-se’? De que forma eu manifesto que me comprometo? (P01, 2021)

- Habilidades muito abrangentes

Se não for específico, se eu não conseguir ver como que eu manifesto aquela habilidade, eu não tenho uma orientação clara para onde devo seguir para mudar algo na minha ação, para me desenvolver como profissional. E nem a coordenação tem um critério claro para me avaliar e pensar em como me ajudar a desenvolver aquela habilidade em mim e nos outros professores. (P01, 2021)

APÊNDICE C – Mapa Mental Habilidades da BNC- FC



APÊNDICE D – Questionário de Habilidades Docentes

[prof. E] questionário habilidade						
docs.google.com/spreadsheets/d/1t8qWVGMIMbpTEH...						
[prof. E] questionár... Compartilhar						
100% R\$ % .0 .00 123 Padrão (Ari... 10						
H34	fx					
	A	B	C	D	E	F
		Ação	bem desenvolvida	manter	preciso de maior apoio	Habilidades
3		Elaboração de Objetivos de Aprendizagem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Elaborar objetivos de aprendizagem a partir das habilidades e necessidades de aprendizagem (necessidades de habilidades ou menor rendimento) dos estudantes.
4	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Elaborar objetivos de aprendizagem a partir das habilidades e necessidades de aprendizagem (necessidades de habilidades ou menor rendimento) dos estudantes.	
5	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Definir os objetivos de aprendizagem por período de tempo.	
6	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Elaborar objetivos de aprendizagem claros e precisos .	
7	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Elaborar objetivos de aprendizagem desafiadores e desafiadores acadêmicos, priorizando habilidades de níveis cognitivos.	
9		Planejamento das experiências de aprendizagem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Planejar estratégias voltadas ao atendimento dos estudantes.
10	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Planejar a organização do tempo de forma adequada.	
11	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Planejar o uso e organização do(s) espaço(s) de aprendizagem dos estudantes.	
12	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Escolher recursos de aprendizagem (dentro dos recursos de Informação e Comunicação) adequados às propostas de aprendizagem dos estudantes.	
13	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Planejar experiências conectadas com aprendizagem e conhecimento.	
14	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Planejar o agrupamento dos estudantes a partir das características dos estudantes (interesses; conhecimentos; habilidades; informações de contexto social, econômico e cultural).	
16		Realização das experiências de aprendizagem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gerar engajamento dos estudantes na realização das experiências de aprendizagem.
17	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Comunicar os objetivos de aprendizagem da aula de forma clara e compreensível aos estudantes.	
18	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gerir o tempo de forma que sejam realizadas as experiências planejadas.	
19	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Gerir o uso dos espaços de forma a potencializar as experiências de aprendizagem.	
20	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Apresentar o conteúdo da aula com rigorosidade e de forma compreensível para todos os estudantes.	
21	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Facilitar os agrupamentos dos estudantes de forma a promover a aprendizagem dos mesmos.	
22	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Criar e manter / monitorar regras de convivência , para responder de forma assertiva e eficaz ao cumprimento das mesmas.	

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (2021)

Professores participantes

Eu, _____, concordo em participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “**Condições para a Formação Continuada Docente por Competências: Estudo de caso em contexto de Metodologias Ativas**”, que tem como pesquisadora responsável Leticia Sodré, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Prof^a Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto, as quais podem ser contatadas pelo e-mail leticia.rasc@gmail.com ou telefone (11) _____.

O presente trabalho tem por objetivo principal verificar quais as condições necessárias para a realização de formação continuada docente a partir de competências, em um contexto de metodologias ativas. Como objetivos específicos, desejamos saber:

- Quais são as competências/habilidades essenciais e desejáveis de serem manifestadas pelos professores de educação básica em um contexto de aprendizagem ativa?
- Essas competências/habilidades variam entre professores de cada etapa da Educação Básica e de cada área do conhecimento?
- Quais são as estratégias mais adequadas de formação continuada para o desenvolvimento dessas competências/habilidades?
- Quais os critérios para realizar a avaliação, tanto da prática docente a partir de competências, quanto da efetividade das estratégias realizadas institucionalmente?

Minha participação consistirá em:

- Responder a um questionário informando as habilidades que tenho mais ou menos desenvolvidas e as estratégias formativas que tenho mais acesso, assim como as que eu mais careço;
- Ser entrevistado com relação às perguntas de pesquisa supracitadas.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

São Paulo, __ de novembro de 2021

assinatura do(a) professor(a)

Coordenadoras participantes

Eu, _____, concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “**Condições para a Formação Continuada Docente por Competências: Estudo de caso em contexto de Metodologias Ativas**”, que tem como pesquisadora responsável Leticia Sodré, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Profª Drª Tizuko Morchida Kishimoto, as quais podem ser contatadas pelo e-mail leticia.rasc@gmail.com ou telefone (11) 97161-6045.

O presente trabalho tem por objetivo principal verificar quais as condições necessárias para a realização de formação continuada docente a partir de competências, em um contexto de metodologias ativas. Como objetivos específicos, desejamos saber:

- Quais são as competências/habilidades essenciais e desejáveis de serem manifestadas pelos professores de educação básica em um contexto de aprendizagem ativa?
- Essas competências/habilidades variam entre professores de cada etapa da Educação Básica e de cada área do conhecimento?
- Quais são as estratégias mais adequadas de formação o desenvolvimento dessas competências/habilidades?
- Quais os critérios para realizar a avaliação, tanto da prática docente a partir de competências, quanto da efetividade das estratégias realizadas institucionalmente?

Minha participação consistirá em:

- Responder a um questionário informando as habilidades que, ao meu ver, os professores têm mais ou menos desenvolvidas e as estratégias formativas que eu disponibilizo com maior ou menor ênfase;
- Ser entrevistado com relação às perguntas de pesquisa supracitadas.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

São Paulo, __ de novembro de 2021

assinatura da coordenadora pedagógica

APÊNDICE F – Roteiro da entrevista com professores e coordenação pedagógica (2021)

- Quais foram as suas percepções gerais – o que você pensou e sentiu - ao preencher o documento?
- Há habilidades que você acrescentaria ou retiraria pensando no que é necessário manifestar no exercício docente nesta escola? Por quê?
- Você acredita que haja habilidades prioritárias de serem desenvolvidas? Qual o critério?
- Você acha que as habilidades priorizadas variam de acordo com o tipo de professor?
- Se sim, quais seriam as categorizações?
- Há condições ou estratégias de desenvolvimento de habilidades docentes que você julga como sendo mais ou menos efetivas? Elas variam de acordo com a habilidade a ser desenvolvida?
- Qual você acredita ser a função de uma formação continuada de docentes em serviço (dentro da escola)?
- Você acredita que seria relevante haver um plano de formação de professores?
- Se sim, que características ele deveria ter?
- Qual você acredita ser o papel da avaliação (auto, de pares, de estudantes, da coordenação) na formação continuada de professores?
- Como você julga que a avaliação deva ser para cumprir com esse papel?
- Há algo mais que gostaria de comentar?

APÊNDICE G – Trecho de entrevista com P09 (2021)

Pesquisadora: Quais as suas percepções ao preencher o documento?

P09: Fiquei muito animada, eu gosto muito de discutir, quando fiz o questionário também, comentei que se eu tivesse feito isso em silêncio eu teria achado mais difícil, mas como a gente estava conversando, foi bom porque acho que eu consegui recuperar experiências assim, pensar em o que que eu consegui ou não fazer e porque, acho que ser mais sincero comigo mesma sobre o que que não está tão rolando tanto assim e acho que foi acho que foi muito positivo. Eu achava que eu ia ter muito mais coisas que eu ia ficar tipo “nossa precisa de tanto” e acho que acho que é uma das principais partes também desse professor, essa culpa assim de “ah precisa ser tudo”.

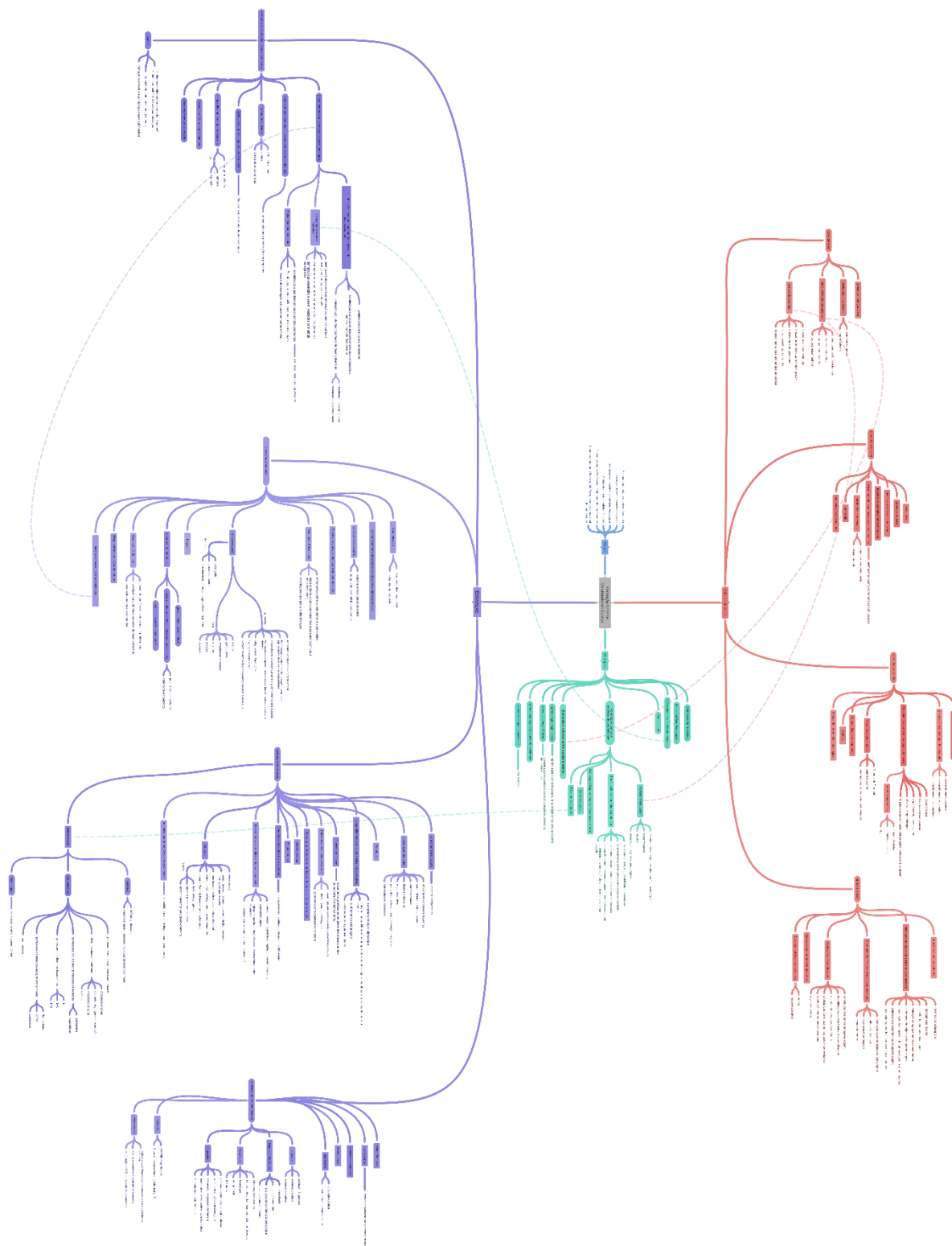
Pesquisadora: E dentro das habilidades, você acrescentaria ou retiraria algo?

P09: Eu achei tudo bastante abrangente, então eu acho que muitas coisas poderiam ser incluídas. Eu vou olhar assim se tem alguma coisa de cara. É, talvez assim visse as habilidades da BNC Formação Continuada, eu teria mais informações, mas coisas que eu não notei aqui a gente coloca inclusive como importante para os nossos alunos, assim. Acho que como habilidades de criatividade, pensamento crítico, assim, tem algumas coisas que apontam para isso, mas não tão explicitamente, quem sabe também voltar a questões socioemocionais que eu acho que é uma coisa de trabalhar em escola que é muito complexa, que você tem que lidar com muitas pessoas de grupos diferentes simultaneamente e é muito fácil as relações ficarem desgastadas em um espaço escolar. Seria uma coisa interessante assim, pensar em como que os professores lidam com essas relações e como que eles conseguem... Por exemplo, eu tenho colega minha com quem eu já trabalhei que é neuro divergente. E aí pra ela isso era uma grande questão, assim, como navegar por meio das relações sociais, eu acho que pensando também como que a gente consegue pensando na diversidade não só diversidade, só em questões de raça, orientação sexual, identidade, mas acho que isso também de, como as pessoas pensam que pode ser diferente, tipo meio algo bastante útil. Acho que o espaço de inovação e criatividade assim, tem muitas coisas assim de como que os professores podem se aprimorar, e tem alguns lugares de compartilhar, mas acho que também de criar, é algo que faz muito parte do processo do professor, acho que esse também poderia ser colocado num ponto mais central.

Pesquisadora: você acha que tem habilidades que são prioritárias em comparação a outras, a serem envolvidas? E qual critério assim pra pensar isso?

P09: Deixa eu pensar. Acho sim, eu acho que tem algumas coisas que eu acho que aprender tudo isso de uma vez, seria demais pra qualquer professor, então acho que o básico que uma professora, que está começando a dar aula, deveria ter indicações de como planejar, executar, e avaliar. Eu acho que essa é a tríade, e não é muito surpreendente, né? É uma coisa que por exemplo, a elaboração de objetivos de aprendizagem, acho que exige já uma certa experiência pra poder definir o que que é um bom objetivo de aprendizagem, também referências, É a mesma coisa com as outras assim de relacionamento, aprimoramento, acho que como as outras faziam-se muito em experiências e essa é a única que você se você tiver conhecimento prévio é muito importante a gente dar condições de iniciar o trabalho de uma forma efetiva, essas que eu colocaria.

APÊNDICE H – Mapa Mental Formação Continuada de Docentes em Serviço



APÊNDICE I - Plano de Formação Continuada de Docentes em Serviço

Objetivos

- Construção de uma comunidade escolar
- Construção e manutenção de Identidade Docente
- Construção e manutenção de uma Comunidade de Prática
- Desenvolvimento Profissional e Humano para Professores

Princípios

- Homologia de processos
- Intencionalidade educativa
- Aprendizagem significativa, baseada na resolução de problemas
- Protagonismo do processo de aprendizagem | Professor Reflexivo e Pesquisador
- Participação e autonomia docente
- Confiança e Segurança para se expressar e errar

Condições necessárias para FCPS

Visão

- Comunicação de objetivos e planos de educação continuada
- Definição clara e compartilhada das funções e responsabilidades de todos
- Alinhamento institucional em relação ao trabalho pedagógico
- Acesso a um parâmetro comum para o desenvolvimento de professores

Habilidades dos professores

- Planejamento das Experiências de Aprendizagem
- Facilitação de experiências de aprendizagem
- Avaliação da Aprendizagem do Aluno
- Avaliação da própria prática docente
- Relacionamento com colegas, famílias e coordenação pedagógica

Incentivos

- remuneração e plano de carreira
- reconhecimento e celebração de suas conquistas
- parcerias com instituições para cursos de aperfeiçoamento profissional

Recursos

- Tempo
- Espaço
- Informação sobre os estudantes
- Materiais de referência para a prática pedagógica
- Pessoas
 - Orientação educacional
 - Coordenação Pedagógica
 - Colegas

Plano de Ação FCPS

- Observação de aulas + feedback + PDI
- Reunião semanal de segmento
- Encontros semanais de FC (2h30)
 - Pequenos grupos
 - De áreas diversas, que lecionam para os mesmos anos
 - De mesma área
 - Distintas áreas e anos, mesmo interesse de desenvolvimento
 - Metodologias Ativas
 - Foco em situações cotidianas dos professores com os estudantes
 - Produção de materiais pelos professores
- Encontros nos GTs
 - Objetivo encontro
 - Leitura/consumo de material/estudo de caso
 - Discussão à luz da prática
 - Criação de material ou planejamento
 - Combinados para próximo encontro
- Encontros todos juntos
 - Celebração das conquistas
 - Alinhamento de objetivos e ações da escola

APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (2022)

Professores e Coordenadores Pedagógicos participantes

Eu, _____,
concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Formação Continuada de Docentes em Serviço - Estudo de caso no contexto de Metodologias Ativas”, que tem como pesquisadora responsável Leticia Sodré, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Prof^a Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto, as quais podem ser contatadas pelo e-mail leticia.rasc@gmail.com ou telefone (11) _____.

O presente trabalho tem por objetivo principal verificar como implementar estratégias efetivas de Formação Continuada de professores em serviço, que promovam melhorias na qualidade do trabalho docente.

Minha participação consistirá em conceder uma entrevista em que trarei as minhas considerações sobre os desafios e as possibilidades da implementação de cinco estratégias distintas de formação continuada de professores.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

São Paulo, ____ de novembro de 2022

assinatura do(a) professor(a)

APÊNDICE K – Roteiro da entrevista com professores e coordenação pedagógica (2022)

- Contextualizar da Pesquisa (repassar brevemente a trajetória e objetivos)
- Informar como se planeja realizar a entrevista em questão, mencionando a revisão de Moriconi (2017) e os 5 aspectos relativos a programas de formação continuada, apresentados pela mesma: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK); duração prolongada; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; e coerência.

- Definir sinteticamente o significado de “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK)” nas iniciativas de formação continuada e se necessário, dar exemplos.
- Perguntar: quais os obstáculos / desafios para que a formação continuada tenha foco no conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK)?
- Perguntar: quais os caminhos para que a formação continuada tenha foco no conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK)?

- Definir sinteticamente o significado de “duração prolongada” nas iniciativas de formação continuada a partir da revisão de Moriconi (2017) e se necessário, dar exemplos.
- Perguntar: quais os obstáculos / desafios para que a formação continuada mantenha uma “duração prolongada”?
- Perguntar: quais os caminhos para que a formação continuada mantenha uma “duração prolongada”?

- Definir sinteticamente o significado de “métodos ativos de aprendizagem” nas iniciativas de formação continuada a partir da revisão de Moriconi (2017) e se necessário, dar exemplos.
- Perguntar: quais os obstáculos / desafios para que a formação continuada utilize “métodos ativos de aprendizagem”?
- Perguntar: quais os caminhos para que a formação continuada utilize “métodos ativos de aprendizagem”?

- Definir sinteticamente o significado de “participação coletiva” nas iniciativas de formação continuada a partir da revisão de Moriconi (2017) e se necessário, dar exemplos.
- Perguntar: quais os obstáculos / desafios para que a formação continuada promova “participação coletiva”?
- Perguntar: quais os caminhos para que a formação continuada promova “participação coletiva”?

- Definir sinteticamente o significado de “coerência” nas iniciativas de formação continuada a partir da revisão de Moriconi (2017) e se necessário, dar exemplos.
- Perguntar: quais os obstáculos / desafios para que a formação continuada apresente “coerência”?
- Perguntar: quais os caminhos para que a formação continuada apresente “coerência”?

- Perguntar se o entrevistado gostaria de comentar algo que ainda não tenha dito.
- Agradecer a participação.

APÊNDICE L – Trecho de entrevista com C07 (2022)

Pesquisadora: A primeira estratégia tida como eficaz na formação continuada é o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo. E o que que isso quer dizer? Tem até um termo que é PCK, que é pedagogical content knowledge. É o conhecimento a respeito de como os estudantes aprendem o conteúdo. Então não é um estudo sobre o currículo. É o estudo sobre as estratégias que fazem com que as crianças conheçam melhor aquilo. Então é entender que os estudantes daquela faixa etária costumam ter dificuldade ou têm dúvida nesse ponto. Então, a pesquisa diz que focar nisso numa formação continuada torna ela eficaz para o desenvolvimento do professor. O que que você vê como desafio para que se tenha esse tipo de enfoque na formação continuada?

C07: Poxa, você estava falando, eu estava aqui pensando, o que que isso quer dizer? Porque é muito difícil até de entender o que que isso quer dizer. Mas, eu pensei que talvez seja o fato de você conversar com o especialista daquilo que você está fazendo. Vou dar exemplos da minha prática. Quando eu sou uma professora de terceiro ano e vem uma pessoa pra formar, que nunca entrou numa sala de terceiro ano, eu tenho a impressão de que ele não tem a menor ideia do que ele tá falando, porque ainda que ele tenha o estado da arte, da coisa, de como se ensina, de quais são os conteúdos, de qual é o currículo, ele não vivenciou aquelas crianças de terceiro ano. Porque tem um lugar de especificidade de grupo, de faixa etária, que só quem está ali conhece. Então eu fico pensando que é esse olhar de quem já atuou nessas séries, nesses anos, com essas crianças. Que teve essas experiências prévias. Porque a transposição não é simples. Acho que esse é o ponto. A transposição de faixa etária não é simples, ainda que a gente esteja falando de uma mesma abordagem curricular. Então eu acho que o desafio é esse, conseguir conversar com os pares que deem significado àquela formação, porque senão fica sempre parecendo que eu estou olhando pra um lugar que não é o real. Acho que da minha experiência agora como coordenadora, o que eu mais percebo da dor dos professores é quando eles falam assim: mas isso não dá certo no terceiro não. Mas isso não dá certo no quinto, no quinto ano não funciona assim. Então, no grupo de trabalho que a gente tem feito, por exemplo, sobre avaliação, essa foi uma grande discussão. Quais desses processos avaliativos, um bilhete de saída, de fato funciona pra um segundo ano, considerando a realidade de um segundo ano: de como o segundo ano se comporta, de quais são os procedimentos que ele tem, por exemplo. A gente sempre fala: Ah, o processo de escrita de um bilhete de saída demora 15 minutos. O que que é que a gente espera que esteja escrito no bilhete de saída em 15 minutos por umas crianças de segundo ano que demoram muito mais para formar uma frase do que uma criança de quinto ano? Então, essa minuciosidade de conhecer a faixa etária, de conhecer a realidade, faz muita diferença para quem está ouvindo, porque daí tem significado ou não. Senão é uma pessoa, um formador, falando no vazio, falando uma coisa que não é aplicável, porque a transposição não é simples.

Pesquisadora: Eu não sei se eu entendi o desafio. O desafio que você vê é, talvez, já chegar a coisa dada e não fazer sentido para o professor, para aquela faixa etária, o desafio é a nossa tendência a não transpor e já vir com uma coisa fechada? Não sei se eu peguei direito.

C07: Tá. Porque talvez o desafio não esteja tão claro para mim, mas eu acho que o desafio talvez seja dar sentido real à formação. Que não é no lugar de "estou trazendo um conteúdo. É assim que se faz a avaliação. É assim que se ensina sobre água". Mas sim "é assim que se discute água no segundo ano, essas são as estratégias avaliativas possíveis e cabíveis para o segundo ano". O que traz o chão, sabe assim? É isso, traz o chão e a realidade é para os professores encontrarem essa conversa alinhada. É, acho que esse é o desafio: é tocar o público.

APÊNDICE M – Tela do NVivo com listagem de entrevistas e página de codificação

The screenshot displays the NVivo software interface. On the left, there is a navigation pane with sections for 'Acesso rápido', 'IMPORTAR', 'Dados', 'Organizar', 'Codificação', 'Casos', and 'Notas'. The main window is divided into two panes. The left pane shows a table of interviews with columns for 'Nome', 'Códigos', and 'Referências'. The right pane shows a text document with highlighted segments and a coding panel at the bottom.

Nome	Códigos	Referências
Análise entrevist	142	1380
P06.2	57	207
P18.2	57	197
P17.2	56	240
C20.2	53	189
P16.2	50	147
P14.2	50	189
P11.2	49	210
C02.2	48	179
P15.2	48	144
C07.2	47	143
C24.2	45	158
P13.2	43	176
P01.2	40	169

The coding panel at the bottom shows the following text:

que ele não tem a menor ideia do que ele tá falando, porque ainda que ele tenha o estado da arte, da coisa, de como se ensina, de quais são os conteúdos, de qual é o currículo, ele não vivenciou aquelas crianças de terceiro ano. Porque tem um lugar de especificidade de grupo, de faixa etária, que só quem está ali conhece. Então eu fico pensando que é esse olhar do especialista, de quem já atuou nessa séries, nesses anos, com essas crianças, que teve essas experiências prévias. Porque a transposição não é simples. Acho que esse é o ponto. A transposição de faixa etária não é simples, ainda que a gente esteja falando de uma mesma abordagem curricular. Então eu acho que o desafio é esse, conseguir conversar com os pares que deem significado àquela formação, porque senão fica sempre parecendo que eu estou olhando pra um lugar que não é o real. Acho que da minha experiência agora como coordenadora, o que eu mais percebo da dor dos professores é quando eles falam assim: "mas isso não dá certo no terceiro não", "mas isso não dá certo no quinto, no quinto ano não funciona assim". Então, no grupo de trabalho que a gente tem feito, por exemplo, sobre avaliação, essa foi uma grande discussão. Quais desses processos avaliativos, um bilhete de saída, de fato funciona pra um segundo ano, considerando a realidade de um segundo ano: de como o segundo ano se comporta, de quais são os procedimentos que ele tem, por exemplo. A gente sempre fala: Ah, o processo de escrita de um bilhete de saída demora 15 minutos. O que que é que a gente espera que esteja escrito no bilhete de saída em 15 minutos por umas crianças de segundo ano que demoram muito mais para formar uma frase do que uma

APÊNDICE N – Tela do NVivo com listagem de códigos

The image displays two screenshots of the NVivo software interface, showing a list of codes (Códigos) in a hierarchical structure. The interface includes a sidebar with navigation options and a main window displaying a table of codes with columns for Name, Archives, Referenced, Created, Created in, Modified by, and Modified.

Screenshot 1 (Top): Shows a list of codes under the 'Caminhos e Obstáculos' and 'Estratégias' categories. The 'Caminhos e Obstáculos' category is expanded, showing a hierarchical list of codes. The 'Estratégias' category is also visible.

Nome	Arquivos	Referê	Criado	Criado em	Modificado por	Modificado
Caminhos e Obstáculos	0	0	LS	16/08/2023 11:	LS	20/10/2023
1. Definir a intencionalidade da FCDS	0	0	LS	01/09/2023 21:	LS	07/11/2023
2. Processo definição do projeto da escola	0	0	LS	12/09/2023 11:	LS	01/11/2023
3. Elementos da Intencionalidade	0	0	LS	11/09/2023 17:	LS	07/11/2023
1. Importância de definir os objetivos	1	2	LS	11/09/2023 17:	LS	31/10/2023
2. Planejar as iniciativas de FCDS	0	0	LS	18/05/2023 15:	LS	20/11/2023
2.1 Importância de organizar e ter um projeto	5	9	LS	12/09/2023 13:	LS	07/11/2023
2.2 Planejar considerando...	0	0	LS	12/09/2023 15:	LS	19/11/2023
Condições para o trabalho + formação do professor	2	3	LS	26/08/2023 18:	LS	20/11/2023
3. Gerir o projeto	0	0	LS	15/08/2023 19:	LS	23/11/2023
Adesão + Responsabilização	0	0	LS	16/09/2023 16:	LS	22/11/2023
Foco no objetivo + flexibilidade	0	0	LS	16/09/2023 16:	LS	23/11/2023
Estratégias	16	508	LS	16/08/2023 11:	LS	28/08/2023
Outros	0	0	LS	01/09/2023 19:	LS	01/09/2023

Screenshot 2 (Bottom): Shows a more detailed list of codes under the 'Caminhos e Obstáculos' category. The 'Caminhos e Obstáculos' category is expanded, showing a hierarchical list of codes. The 'Estratégias' category is also visible.

Nome	Arquivos	Referê	Criado	Criado em	Modificado por	Modificado
Caminhos e Obstáculos	0	0	LS	16/08/2023 11:	LS	20/10/2023
1. Definir a intencionalidade da FCDS	0	0	LS	01/09/2023 21:	LS	07/11/2023
2. Processo definição do projeto da escola	0	0	LS	12/09/2023 11:	LS	01/11/2023
Conhecer os professores e a comunidade escola	6	11	LS	22/08/2023 22:	LS	04/11/2023
desconsideração conhecimentos prévios do	3	3	LS	25/09/2023 20:	LS	04/11/2023
Identidade docente - docência ser mais que	5	13	LS	22/09/2023 11:	LS	04/11/2023
Identificar necessidades de desenvolvimento	3	11	LS	11/09/2023 21:	LS	04/11/2023
não cair na simplificação - solução mágica	4	9	LS	25/09/2023 20:	LS	05/11/2023
Rotatividade de professores	3	3	LS	23/08/2023 19:	LS	05/11/2023
Construção conjunta dos objetivos e modos	3	9	LS	23/08/2023 18:	LS	31/10/2023
comunidade ser composta de todos os ator	2	5	LS	05/09/2023 19:	LS	31/10/2023
PPP - Integração de tudo (coerência)	2	2	LS	08/09/2023 18:	LS	31/10/2023
3. Levantar as expectativas da escola e comunidade	0	0	LS	20/10/2023 20:	LS	01/11/2023
Atitudes do professor	3	5	LS	07/09/2023 19:	LS	01/11/2023
Escopo de trabalho docente	0	0	LS	21/09/2023 21:	LS	20/11/2023
Cansaço do professor	6	6	LS	16/08/2023 15:	LS	20/11/2023

APÊNDICE O - Exemplo de mapa conceitual gerado pela pesquisadora

